PRZYJACIEL SZKOŁY

Nr. 7 5 KWIETNIA 1930 ROK IX

ZNACZENIE INSTYNKTU I STOSUNEK WYCHOWANIA DO NIEGO.

Nie tak to jeszcze dawno, gdy John Dewey, profesor filozofji na uniwersytecie kolumbijskim, stanął zdecydowanie na gruncie woluntaryzmu, rzucając gromkie hasło, iż ośrodkiem duchowego życia człowieka jest czynne i wiecznie ruchliwe jego „ja" — pęd do działania — wola i towarzyszące jej nieodłącznie uczucie. Wysunąwszy w ten sposób na plan pierwszy życie woluntarne i emocjonalne, uderzył Dewey potężnie w podstawy dotychczasowej psychologji, uznającej za ośrodek życia duchowego świadome stany intelektualne, a samą psychikę za coś biernego, za coś, na czem świat zewnętrzny wyciska swe piętno.

Lecz Dewey nietylko podkopał wiarę w słuszność poglądów zwolenników psychologji władz duszy i psychologji sensualistycznej ale ich zarazem i zawstydził. Oto wykazał im, iż dlatego tylko nie doceniali dotychczas sfery uczuć i woli, ponieważ jej zupełnie nie znali. I pod tym względem miał słuszność. Gruntownie zaniedbana dziedzina życia wzruszeniowego i woluntarnego przedstawiała się rzeczywiście aż do jego czasów, jako *terra ignota*, po odkryciu której można sobie było zarówno wiele obiecywać — jak i nic.

Nie mogę i nie chcę poszukiwać tu przyczyn tego zaniedbania. Być może, że źródłem jego było zbytnie uprzywilejowanie metody introspekcyjnej, nadającej się szczególnie dobrze do rozróżniania, analizowania i opisywania procesów poznawczych, posiadających przecież tak bogatą i urozmaiconą treść w porównaniu z dążeniami i wzruszeniami, których niejasna treść jest dla introspekcji niemal nieuchwytna. A może zbyt dogmatyczna wiara w nieomylność definicji, określającej psychologję, jako naukę o stanach świadomości, nie dozwalała im wyjść poza ciasne granice tej sfery? Jakkolwiek rzecz się ma, pozostanie faktem jedynie to, że nieświadome życie psychiczne nie było doniedawna dostatecznie

znane, chociaż posiada doniosłe znaczenie, jak się to zresztą w ciągu dalszych rozważań okaże.

Lecz cóż to jest to życie nieświadome? Składa się na nie cały szereg takich wzruszeń i dążeń, o których nie wiemy, skąd się w danej chwili biorą, co je wywołało, dlaczego taki a nie inny jest ich przebieg. Nie chodzi tu oczywiście o uczucia wyższe, ani o złożone akty woli, lecz przedewszystkiem o elementy emocjonalnego i woluntarnego życia, niemniej o elementy, mające niesłychanie doniosłe znaczenie.

A w czem leży ta ich doniosłość? Oto w tem, że bez nich nie mogłoby wogóle być mowy o wytworzeniu się i skrystalizowaniu woli tak, jak niemożliwe byłoby poznanie otaczającego nas świata bez odbierania wrażeń zapomocą zmysłów.

Te elementy — to ruchy mimowolne. Mimowolne dlatego, bo wykonuje je człowiek wtedy, gdy o działaniu woli jeszcze mowy być nie może, zaś w późniejszem życiu wtedy, gdy swego działania nie poddaje żadnej kontroli ze strony świadomości. Mam tu na myśli t. zw. odruchy i ruchy instynktowne. Wszak łatwo zgodzimy się z tem, że pierwszy ruch warg niemowlęcia, poszukującego sutki piersi matki, nie powstaje dzięki działaniu woli, lecz należy do kategorji ruchów mimowolnych, dokonujących się bądźto na skutek działania bodźców zewnętrznych, bądźto wskutek czynników wewnętrzno-ustrojowych. Lecz gdy ten czy inny ruch mimowolny raz się pojawi, człowiek o nim już wie, już go zna. Odtąd ruch ten jest w jego mocy i powoli staje się narzędziem jego woli.

Nie o sam ruch jednakże nam tu chodzi, lecz o jego źródło, o jego przyczynę, o ową dyspozycję, która pobudziła energję, uśpioną w organizmie. Dyspozycją tą jest instynkt, a stąd ów ruch mimowolny, jest to więc ruch instynktowny.

Lecz skoro już raz padła nazwa instynktu, to należy sobie koniecznie zdać sprawę z tego, jaka to treść kryje się pod tym terminem. Czy zatem mam podać definicję instynktu? Jest to bezwątpienia droga najwygodniejsza, to też chętnie na nią wstępuję, jakkolwiek zgóry zdaję sobie z tego sprawę, iż tylko bardzo niewiele będzie można na niej osiągnąć. Przytaczam więc

za Groosem[1]) kilka takich definicyj: 1) Hartmann mówi, że „instynkt, to wola, świadoma środka dla osiągnięcia celu, nieświadomie pożądanego". 2) Spencer znów sądzi, że „instynkty są zakończonemi czynnościami odruchowemi". 3) Psycholog Wundt tłumaczy raczej powstanie działania instynktownego, uważając je za „ruchy, biorące początek w czynności woli prostej lub złożonej, która to czynność jednak później, w ciągu życia osobniczego, lub kilku pokoleń zautomatyzowała się bądź częściowo, bądź całkowicie". James woli znów uważać instynkt za „zdolność działania dla pewnych celów, które nie są jednak przewidziane, przyczem sposoby działania nie były uprzednio kształcone".

Lecz dość! Poprzestańmy na tych kilku przykładach, zbyt bowiem żywa jest gra słów, abyśmy mogli zająć właściwe stanowisko i ustrzec się przed zejściem na manowce. Grozi nam zaś to tem pewniej, iż dopuściwszy do głosu niektórych psychologów i filozofów, należałoby go zkolei udzielić także pedagogom i fizjologom. Nie czekając więc na ich wynurzenia, zawróćmy raczej z błędnej drogi i poszukajmy innego rozwiązania problemu.

Warto mimochodem zastanowić się nad tem, jakie znaczenie tkwi w samem brzmieniu wyrazu *instynkt*. Otóż termin ten pochodzi od łacińskiego czasownika *instinguere*, znaczącego tyle co *drażnić*, a także *pobudzać*. Wyraz instynkt znaczyłby więc tyle co *drażnienie, pobudka*. Jest to już coś, lecz zarazem niewiele; bo jakże tu orzec na podstawie samego brzmienia, czem np. różni się to *drażnienie*, od drażnienia, wywołanego zapalnym stanem ślepej kiszki? Skoro więc także i brzmienie tego terminu niewiele nam mówi o treści pojęcia, to szukajmy jeszcze innej drogi poznania. Ponieważ zaś dotychczasowe doświadczenie uczy nas, że poznanie instynktu od wewnątrz, tj. od strony treści nastręcza zbyt wiele trudności, dlatego próbujmy zagadnienie rozwiązać od zewnątrz, tj. od skutków, przyczem posłużmy się analizą procesów instynktowych. Jeżeli na tej drodze dojdziemy do jakichkolwiek rezultatów, postaramy się je zestawić z syntezą owych poprzednio cytowanych definicyj, o ile się nam uda ją wytworzyć.

[1]) Zaczerpnąłem z dzieła Boveta p. t. *Instynkt walki*.

Wydaje mi się rzeczą słuszną rozwiązać na samym wstępie pytanie, skąd się instynkt bierze. Aby na nie odpowiedzieć zadowalająco, powróćmy do poprzedniego przykładu z niemowlęciem, które tuż po urodzeniu poszukuje piersi matki, by na tej drodze zaspokoić głód. Co skłania tę niedołężną istotkę do wykonania tak skomplikowanej czynności? Czyżby może nauczyła się jej na drodze doświadczenia? A może to rozum jest owem *spiritus movens?* Jedno i drugie przypuszczenie wydaje się mi wręcz niedorzeczne. Skoro tak, to musimy stanąć na stanowisku, że dziecko przyniosło ze sobą na świat jakiś warunek, skłaniający je do takiego a nie innego działania. Zatem instynkt, to wrodzony dar natury.

Lecz może to tylko z instynktem do odżywiania tak się rzecz ma? Może wszystkie inne nie stanowią hojnego posagu matki-natury? Może np. instynkt do ruchu zdobyło dziecko na innej drodze? Po stokroć: nie! Ścisłe obserwacje młodzieży ludzkiej i zwierzęcej wykazują ponad wszelką wątpliwość, że każdy bez wyjątku osobnik rozpoczyna wykonywanie pewnych ruchów, chociaż go nikt tego nie uczył, z tą chwilą, gdy mu tylko jego organizacja fizyczna na to pozwoli. A instynkt płciowy? Ten ujawnia się w sposób dostrzegalny dopiero w okresie płciowego dojrzewania, a więc, gdy chodzi o człowieka, dopiero w kilkanaście lat po jego przyjściu na świat. Czyżby więc przemądra natura opóźniła się ze swym darem i dopiero teraz, po latach 12 czy 14 spieszy ową opieszałość wynagrodzić? A może instynkt ten nie jest wogóle jej darem? Tak, tu określenie instynktu, jako wrodzonego daru natury zdaje się chwiać. Są to jednak tylko pozory: gdyby bowiem instynkt ten nie był darem natury, lecz wynikiem tylko przypadku — nie zjawiałby się przecież w ściśle określonym czasie u wszystkich prawidłowo rozwiniętych fizycznie osobników ludzkich i zwierzęcych. A ta druga sytuacja, to opóźnianie się matki-natury ze swym darem, czy jest możliwe? Jest wprost nie do pomyślenia, gdyż nie możemy znaleźć dostatecznej racji, któraby ten wybryk usprawiedliwiała. Lecz gdybyż to jeszcze był wybryk natury, to może dałby się wkońcu jakoś wytłumaczyć, podobnie, jak tłumaczymy sobie łatwo np. fakt przyjścia człowieka na świat z 6 palcami u ręki lub u nogi. Tymczasem tu mielibyśmy do czynienia nie z jakimś odosobnionym

kaprysem natury, lecz z prawidłowem odstępstwem, rozciągającem się na wszystkich bez wyjątku osobników ludzkich i zwierzęcych. A czyż takie powszechne odstępstwo od zasady prawidłowości jest możliwe? Zresztą gdybyśmy dokładnie zanalizowali postępowanie młodzieży ludzkiej i zwierzęcej, to zapewne doszlibyśmy razem z Freudem[2]) do przekonania, że i ten instynkt ujawnia się już we wczesnem dzieciństwie, choć nie w tem ciasnem znaczeniu, do którego przywykliśmy.

Możemy teraz do poprzedniego określenia „instynkt to wrodzony dar natury“, dodać słowa: ujawniający się w sposób dostrzegalny w różnych okresach życia ludzkiego i zwierzęcego.

A teraz postawmy sobie następujące pytanie: Kogo to natura w ów wrodzony dar wyposażyła? Uprzednio już stwierdziliśmy gołosłownie, że instynkty posiadają zarówno wszyscy ludzie, jak i wszystkie wyżej zorganizowane zwierzęta, to też twierdzenie to należy obecnie jakoś uzasadnić. Zapytajmy więc np. kto ssie na mocy instynktu do odżywiania się? Odpowiemy niewątpliwie, że czyni to każdy osobnik ludzki i zwierzęcy, o ile tylko posiada odpowiednio przystosowany do tej czynności aparat fizjologiczny. Kto działa na mocy instynktu obawy? Odpowiedź ta sama. Kogo natura obdarzyła instynktem ruchu? Znów ta sama odpowiedź. Zatem instynkt nie jest udziałem tylko pewnego uprzywilejowanego gatunku, lecz to dar, który został sprawiedliwie rozdzielony pomiędzy wszystkich ludzi i zwierzęta. Prawda, że jakość instynktów, ich ilość, czas i sposoby aktualizowania się są różne u różnych gatunków, a nawet u różnych osobników, należących do tego samego gatunku; niemniej jednak różnice te nie mogą w niczem zachwiać zasady sprawiedliwego rozdziału.

Wzmianka o czasie prowadzi nas do wysunięcia nowego zagadnienia, a mianowicie do pytania: Kiedy osobnik zaczyna na mocy instynktu działać? Stwierdziliśmy już poprzednio, że np. działanie na zasadzie instynktu do odżywiania się jest natychmiastowe. Podobnie ma się rzecz z aktualizowaniem się instynktu ruchu. Instynkt obawy ujawnia się u niektórych zwierząt bezpośrednio

---

[2]) Psychjatra wiedeński, autor wielu prac z dziedziny psychologji, twórca szkoły psychologicznej, określanej nazwą freudystów.

po urodzeniu, u innych nieco później, u człowieka natomiast dopiero w kilka miesięcy po urodzeniu. Instynkt konstruktorski, daje się zauważyć u człowieka dopiero po wyjściu z okresu niemowlęctwa, u niektórych zwierząt jeszcze później, np. u ptaków dopiero w okresie budowania gniazd. Jeszcze później ujawnia się instynkt płciowy.

Powyższe przykłady dostarczają materjału do nowych wniosków. Oto okazuje się z nich, że instynkt, to kapitał złożony przez naturę nie na jednakowe oprocentowanie. W pewnych wypadkach zaczyna się ono natychmiast, w innych natomiast potrzeba na nie dość długo i cierpliwie czekać. Zatem instynkt, to wrodzony i sprawiedliwie rozdzielony dar natury, tkwiący w osobniku potencjalnie aż do chwili zaktualizowania się, przyczem chwila ta może być mniej lub więcej odległa, licząc od przyjścia osobnika na świat.

Jeżeli jest już mowa o aktualizowaniu się instynktów, to wydaje mi się rzeczą słuszną zapytać, kto czy też co jest jego sprawcą. Odpowiedź znajdziemy znów w przykładach. Oto stadko maleńkich kurcząt wyszło po raz pierwszy na podwórze i grzeje się w ciepłych promieniach słonecznych. Nagle wśród piskląt zjawia się cień, rzucony przez bujającego w górze ptaka, obojętnie czy żarłocznego drapieżcę czy też łagodnego gołąbka. I oto rozradowane stadko porzuca zabawę, zapomina o cieple słonecznych promieni i z piskiem, znamionującym śmiertelną trwogę, chroni się pod opiekuńcze skrzydła kokoszy. Kto rozprószył radosną gromadkę? Kto zasiał strach? Ptak, a może też papierowy latawiec — w każdym razie jakaś zewnętrzna podnieta. Jej to zawdzięczamy, że instynkt, istniejący dotychczas *in potentia*, przeszedł nagle w stan aktualny. Że stało się to tylko dzięki działaniu tej zewnętrznej podniety, jest rzeczą oczywistą. Nie możemy przecież ani na chwilę przypuścić, aby takie zachowanie się maleństwa zostało uprzednio wyuczone, aby odbyło się na czyjś rozkaz, lub też, aby zostało podyktowane przez życiowe doświadczenie. Wszak groźne zjawisko śmierci jeszcze nie może być znane tym istotkom.

Zupełnie podobnie zachowa się też np. pies, który z jakichkolwiek powodów znajdzie się na głębokiej wodzie. Wykona on cały szereg takich ruchów, które razem wzięte nazwiemy

pływaniem. A któż go tej sztuki nauczył? Czy może uprzednio podpatrywał, jak radzą sobie inni w podobnej sytuacji?

A niemowlę — czyż nie stara się uwolnić z krępujących je więzów przy pomocy takich ruchów, jakich nigdy u niego nie widzimy wtedy, gdy nie jest skrępowane? Zatem i tam i tu przyczyna, powodująca zaktualizowanie się instynktu, ma charakter zewnętrzny.

A jednak nie zawsze tak jest. Np. ptak chyba nie buduje gniazda na skutek działania zewnętrznej podniety, za jaką powszechnie uważamy ciepłe promienie słoneczne. Przecież gdyby tak było, to czekałby cierpliwie, aż ustali się ciepło, i nie narażałby swych młodych na dotkliwe wpływy zmiennej aury wczesnej wiosny. A czyż np. skowronek śpiewałby radośnie o głodzie i chłodzie? W jednym i drugim wypadku mamy więc do czynienia z działaniem instynktowem na mocy jakiejś siły odśrodkowej, będącej wynikiem nieznanych nam bliżej zmian wewnętrzno-ustrojowych.

Zatem na postawione uprzednio pytanie możemy odpowiedzieć, że instynkt, ten wrodzony i sprawiedliwie rozdzielony dar natury, dochodzi do głosu bądźto na skutek działania bodźców zewnętrznych, bądź też wewnętrznych.

Stwierdzenie tej ostatniej możliwości ma niesłychanie doniosłe znaczenie dla wychowawcy. Oto okazuje się, że odsunięcie od wychowanka podniet zewnętrznych wcale nie zapobiegnie ujawnieniu się tych instynktów, których z różnych względów nie chcielibyśmy dopuścić do głosu. Zatem ścisła izolacja wychowanka, pojęta jako niedopuszczanie do jego zetknięcia się z takiemi bodźcami zewnętrznemi, które mogłyby spowodować zaktualizowanie się instynktów, może — co najwyżej — proces ów opóźnić. Możemy jednak być pewni, że nadejdzie chwila, w której ta uśpiona siła dojdzie do głosu na mocy wewnętrzno-ustrojowych procesów. Tylko, że ten spontaniczny wybuch będzie teraz o wiele silniejszy, aniżeli byłby wtedy, gdyby instynkt dochodził do głosu w normalnych warunkach; to też wychowawcy może zabraknąć energji i doświadczenia, by to żywiołowe działanie ująć w karby i skierować je w pożądane łożysko. (D. N.)

Sokal (woj. lwowskie). St. Cwenar.

POCZUCIE CZASU U DZIECI.

Uwagi na marginesie projektu programu nauczania historji.

W myśl wydanego przez Min. W. R. i O. P. projektu programu nauki historji w 7 kl. szkołach powszechnych i gimnazjum niższem nauczanie historji ma się rozpoczynać w oddz. III t. zn. ma być tak samo, jak jest obecnie. Treści projektu nie będę tutaj analizował, gdyż nie miałoby to dla szerszego ogółu nauczycielstwa wartości, zwrócę natomiast uwagę na niewystarczające przygotowanie historyczne dzieci oddz. III, wynikające z braku kształcenia poczucia czasu u dzieci oddziałów niższych. W podanych niżej uwagach wskazuję, jakby te braki można usunąć.

Materjał do zrozumienia rozmaitych pojęć historycznych gromadzi się w świadomości dzieci stale, t. j. już nawet w okresie przedszkolnym. Przeżycia, postrzeżenia i opowiadania są tworzywem, z którego powstają pojęcia. Przykład: jeśli dzieci mają zrozumieć wzgl. odczuć obrzędy słowiańskie, trzeba, aby już poprzednio brały udział w rozmaitych uroczystościach. Te przeżycia czy postrzeżenia skojarzą się z materjałem, podanym na lekcji, i nowe wyobrażenie obrzędu słowiańskiego spoczywać będzie na trwałym fundamencie. Takie różnorodne wiadomości gromadzą się od najmłodszych lat. Z chwilą rozpoczęcia nauczania historji istnieją już podstawy do dalszej budowy. Na tym odcinku pracy jest więc wszystko w porządku (oczywiście tylko wtedy jest w „porządku“, gdy buduje się na rzeczywiście istniejącym materjale!).

Budować trzeba i na tym materjale, który dzieci otrzymują w innych przedmiotach nauczania. Gdy w oddz. I i II dowiadują się dzieci w pogadankach o pracy rolnika, zwierzętach itd., to te wszystkie wiadomości stanowią podstawę do takich pogadanek historycznych w oddz. III, jak: „Wygląd naszego kraju“, gdzie mówi się o polach i łąkach, zwierzętach itd. Podany w projekcie temat: „Jak praca zbiorowa zmienia wygląd naszego kraju“ tylko wtedy będzie zrozumiały, gdy omówi się go na tle poznanych poprzednio wiadomości o budowaniu wsi i miast, o nowych budowlach w danej miejscowości itp. Jeśli dzieci nie mają materjału porównawczego zdobytego bądź w szkole, bądź poza nią, nie zrozumieją wypadków z przeszłości.

Z powyższego widać, że w świadomości dzieci istnieje materjał z przeżyć, który może być fundamentem w nauczaniu historji. Zapytajmy teraz jednak, czy podane na lekcjach wiadomości historyczne umieszczają dzieci w odpowiednim czasie, t. zn. czy poczucie czasu jest u dzieci wyrobione. Ustalenie istotnego stanu jest bardzo ważne, gdyż całe przecież nauczanie historji opiera się na wyobrażeniach czasowych.

W odpowiedzi na postawione pytanie niech zajmą wpierw głos różni autorowie, którzy napewno pisali na podstawie doświadczenia. Jeleńska w *Metodyce pierwszych lat nauczania*: „Wskutek braku poczucia czasu przeszłość cała przedstawia się dzieciom jakby na jednej płaszczyźnie ekranu, niema perspektywy dziejowej, nie może być zatem chwycenia charakteru epoki, niema więc podstaw do nauki historji, wprost brak zmysłu historycznego". — Stanisław Sobiński w *Uwagach metodycznych o nauczaniu historji*: „Dziecko nie zna ani przeszłości, ani przyszłości, żyje chwilą teraźniejszą, 300 lat temu lub 20 lat wstecz to są określenia dla niego jednakowej wagi". — Oderfeldówna w *Pracy Szkolnej* z roku 1927: „Pojęcie czasu jest nadzwyczaj trudne dla oddz. V, trudno dzieciom zrozumieć nietylko oddalenie wieków, niemniej trudno przyswajają sobie pojęcia współczesności zjawisk".

A teraz kilka przykładów na uzasadnienie zacytowanych twierdzeń. W oddz. III była mowa o wojnie. Dziecko pyta: „Czy Litwa przyszłaby teraz Polsce z pomocą?" — Pewnie nie! — Dlaczego? „Czy Jagiełło nie przyszedłby z pomocą?" — Opowiadanie o Piaście. Było to bardzo, bardzo dawno! — „Przed wojną?"— pyta dziecko. — „Jeszcze dawniej? O jej! tak dawno!" — Lekcja o Tatarach. Dziecko pyta: „Proszę pana, czy Tatarzy, co wpadli do Polski, jeszcze żyją?" — Inne pytanie „Czy Kopernik jeszcze żyje?" — Tu można też podać przykład, który cytuje Jeleńska: chłopiec słucha opowiadania o chrzcie Polski, po ukończeniu opowiadania pyta: „A ciocia już wtedy była chrześcijanką?"

Przykłady te świadczą, że „przeszłość cała przedstawia się dzieciom jakby na jednej płaszczyźnie ekranu". Stwierdzenie tego nie wystarczy jednak nauczycielowi. Trzeba środków zaradczych, gdyż nie można zdarzeń historycznych umieszczać w próżni. Jeśli chodzi o materjał do nauczania przyrody czy geografji, to systematyczną pracą dąży się do wytworzenia jasnych pojęć. Czy

nie możnaby zastosować tego samego w dążeniu do urobienia pojęcia czasu? Oczywiście, że można, ale jak? Mógłby kto powiedzieć, że takie systematyczne urabianie rozpoczyna się właśnie w oddz. III. Dobrze! ale gdzie w takim razie umieścić te wszystkie wiadomości o Jadwidze i Jagielle, Batorym itd. itd.? W próżni zawiesić tego nie można, a powiedzenie: „było to bardzo dawno" jest zbyt bajkowe. Jeśli już w oddz. III mówimy o pewnych wydarzeniach historycznych, to kształcenie zmysłu czasu trzeba przenieść do oddziałów niższych, więc I i II. Zgromadzić materjał, któryby mógł być podstawą dalszej pracy w tym kierunku w oddziałach wyższych — oto, co możnaby zrobić przed rozpoczęciem nauczania historji w oddz. III. Oczywiście nie można tu myśleć o specjalnych godzinach, na ten cel przeznaczonych. Nie! Wystarczy, gdy z pogadankami z języka polskiego połączymy pogadanki historyczne, w których chodziłoby o wykazanie, że dawniej było inaczej. Dziecko w oddz. I czy II widziało już myśliwego — wie też, jak się poluje na zająca czy lisa. Tak jest obecnie. A dawniej? — Dawniej było inaczej. Myśliwy nie miał takiej strzelby, musiał używać łuku czy procy, by zdobyć pożywienie. W umyśle dziecka powstanie obraz tej innej przeszłości i dziecko dojdzie do odróżnienia przeszłości od teraźniejszości. A sposobność do takich pogadanek znajdzie się zawsze. Dzieci słuchają tej „przeszłości" jak bajki — bo też bajką to dla nich będzie — jednak bajką, kształcącą poczucie czasu.

Tematy pogadanek mogą być najrozmaitsze — jak najrozmaitsze były przejawy życia praojców. Ponieważ; „zamierzchłość dziejową najwyraźniej uwydatniają zmienne warunki kultury" (Jeleńska), dlatego do pogadanek trzeba włączać jak najwięcej materjału z dziedziny kultury — oczywiście na tym stopniu — z kultury materjalnej.

Aby należycie wyjaśnić podany wyżej pogląd, wymieniam kilka tematów pogadanek historycznych, które możnaby rozwinąć łącznie z pogadankami z języka polskiego w oddz. II wzgl. I.

1. Praca rolnika. Teraz rolnik orze pługiem żelaznym, dawniej orał drewnianym; teraz uprawia wszystką ziemię, dawniej zostawiał „więcej niż połowę", by „wypoczywała".

2. Ubiory. Teraz używamy na ubrania rozmaitych materjałów, dawniej ubierali się ludzie w skóry. Wyjaśnić, dlaczego tak było.
3. Polowanie. Strzelby dzisiaj, dawniej maczuga, proca, łuk.
4. Święta. Przy sposobności omawiania święta wielkanocnego czy Bożego Narodzenia wspomnieć o świętach praojców, np. o sobótkach, święcie Marzanny, postrzyżynach. W związku z postrzyżynami możnaby opowiedzieć o Piaście.
5. Mieszkania. Przy pogadance o domach mieszkalnych możnaby pokazać obraz domów na palach czy też jaskinie i wyjaśnić, dlaczego ludzie tak mieszkali.
6. W czasie wycieczki możnaby zwrócić uwagę na wygląd kraju: drogi, miasta, wsie i dodać, że dawniej tak nie było, że w miejscu, gdzie dzisiaj nasza miejscowość, były może lasy, łąki czy bagna.

Tematy pogadanek możnaby mnożyć w nieskończoność, jednak nie chodzi mi wcale o wyczerpanie materjału. Chcę jedynie wskazać na korzyści, jakie pogadanki takie przyniosłyby dla umysłowego rozwoju dziecka, zwłaszcza w kierunku zdobycia poczucia czasu. Jeśli w innych przedmiotach wymaga się prowadzenia nauczania metodą wyświetlającą, to musi się to odnosić tak samo do nauczania historji. Metoda zaś wyświetlająca wymaga, by gromadzić materjał przez czas dłuższy i dopiero na tym materjale budować.

Postulat ten w zakresie kształcenia poczucia czasu mógłby być częściowo osiągnięty przez proponowane wyżej pogadanki. Zastrzec się jednak trzeba, by pogadanki te nie zeszły do roli pamięciowego opanowywania pewnych wyrazów, potrzebnych do wykazania się z pracy w czasie wizytacji. Byłaby to robota szkodliwa, bo czyniłaby z dzieci... papugi. Trzeba zrozumieć, że w pogadankach historycznych chodziłoby przedewszystkiem o wyrobienie poczucia czasu. Wyniki tej pracy możnaby kontrolować dopiero w oddziałach wyższych, kiedy dzieci operują już materjałem historycznym, rozmieszczonym dość dokładnie w czasie.

Tuchola (woj. pomorskie). St. Nowaczyk.

POMIARY ANTROPOMETRYCZNE W POWIECIE TUCHOLSKIM NA POMORZU.

(Dokończenie.)

Waga.

Waga ulega łatwiej aniżeli wzrost działaniu różnych czynników, wskutek czego odchylenia indywidualne są dosyć znaczne. Ta okoliczność odejmuje poniekąd liczbom średnim ich wartość. Nie znaczy to jednak, by średnie arytmetyczne nie miały żadnego znaczenia. Średnie arytmetyczne wagi umieściłem w tabeli VIII.[1]) Poza tem ilustrują je też krzywe w tabeli II.

Tab. VIII. Waga chłopców i dziewcząt w kg:
(Średnie arytmetyczne)

Wiek	7—8	8—9	9—10	10—11	11—12	12—13	13—14	14—15
Chłopcy	21,65	22,32	26,56	27,22	29,66	32,79	36,01	37,98
Dziewczyny	20,20	22,41	23,84	26,62	28,69	32,86	36,16	38,11

Ogólny przyrost wartości ciężaru bezwzględnego w wieku od 7 do 14 lat wynosi u dzieci pow. tucholskiego:

16,33 kg u chłopców,
17,91 „ u dziewcząt.

Śledząc przebieg krzywych w tabeli II, widzimy, iż waga chłopców, począwszy od lat 7 do 11, przewyższa wagę dziewcząt. Mała nadwyżka wagi dziewcząt — 0,09 kg w 8 roku życia — nie zmienia zasadniczo ogólnej tendencji. Dopiero w roku 12 zaznacza się różnica na korzyść dziewcząt, utrzymująca się do samego końca. Krzywe wagi mają zatem podobny przebieg, co krzywe wzrostu.

Tab. IX. Przyrost roczny wagi:

Wiek	Chłopcy		Dziewczyny	
	kg	%	kg	%
7— 8	0,67	3,0	2,21	10,9
8— 9	4,24	18,98	1,43	6,3
9—10	1,16	4,4	2,78	11,6
10—11	1,94	6,9	2,07	7,7
11—12	3,13	10,5	4,17	14,5
12—13	3,22	9,8	3,30	10,0
13—14	1,97	5,4	1,95	5,3
14—15				

[1]) Ciężar ciała określano w setnych kg.

Ciekawszy jeszcze obraz uzyskujemy, analizując dane tabeli IX i krzywe przyrostu rocznego w tabeli IV. Dostrzegamy tu znaczne skoki. Dowodzą one, że przyrost na wadze odbywa się podobnie jak przyrost wzrostu etapami. „Przed i po każdem wzniesieniu krzywej dostrzegamy zastój, który jest jak gdyby świadkiem wysiłku, do którego organizm się gotuje, albo który tylko co poniósł. Przed przesileniem okres spoczynku: jak gdyby ustrój cofał się, zbierał w sobie do skoku; potem następuje rzut, wybuch; zdawałoby się, że jakieś tajemne krzesiwo wznieciło pożogę w wszystkich siłach żywotnych; nareszcie — faza wyczerpania: ustrój zmęczony, jak gdyby świadomy swojego wysiłku, pozwala sobie na dobrze zasłużony wypoczynek“.[1])

Porównując krzywe wzrostu i wagi chłopców ze sobą, spostrzegamy, że najsilniejszy wyskok krzywej wagi przypada na czas, kiedy krzywa wzrostu przebiega spokojnie w strefach niższych wartości. Stąd wniosek, że wydłużanie ciała i jego rozrost wszerz nie są współczesne, a następują naprzemian. Zjawisko to, już niejednokrotnie stwierdzone, nazwał Variot rozszczepieniem wagi i wzrostu, a Godin prawem przemiennego następstwa. (U dziewcząt natomiast przebiegają krzywe względnie równolegle, tylko w wieku 12 — 13 spotykamy obniżenie się krzywej wzrostu a podniesienie się krzywej wagi.) Te nasilenia i wypoczynki wagi - względnie wzrostu — następują perjodycznie.

Zagadnieniem ustalenia tych okresów zajmowali się liczni autorzy. Przyjął się podział Bartels-Stratza. Odróżnia on trzy większe okresy:

1) Neutralny wiek dzieciństwa od 0 do 7 lat życia.
2) Biseksualny wiek od 8 do 15 lat.
3) Dojrzałość płciowa.

W pierwszych dwóch okresach odróżnia Stratz podokresy, które przypadają w następującym kolejnym porządku:

I. Pierwsze neutralne dzieciństwo od 0 do 7 lat:
 a) lactatio, okres niemowlęcy od 0 do 1 roku życia,
 b) turgor primus, okres pierwszej pełni od 1 do 4 roku życia,
 c) proceritas prima, okres pierwszego bujania od 5 do 7 roku życia.

---

[1]) Claparède; *Psychologja dziecka,* przetłumaczyła Górska. 1927, str. 285.

II. Drugie, biseksualne dzieciństwo od 8 do 15 lat:
   a) turgor secundus, okres drugiej pełni od 8 do 10 roku życia,
   b) proceritas secunda, okres drugiego bujania od 11 do 15 roku życia.

III. Dojrzałość płciowa od 15 do 20 lat.

W okresie pełni rozwija się ustrój więcej w kierunku rozrostu, w okresie bujania okazuje ustrój silniejszą tendencję do wydłużania. Badane przez nas dzieci pochodzą z okresu drugiej pełni i okresu drugiego bujania. Czy wynik badań potwierdza słuszność zasady podziału Stratza? — Z przebiegu krzywej możnaby przypuszczać (tabela IV), że zebrany przez nas materjał obala zasadę Stratza. Najwyższy wierzchołek krzywej dziewcząt bowiem znajduje się w polu drugiego bujania. Z przebiegu krzywych nie możemy jednak wysnuć odpowiedzi na powyżej stawione pytanie. Wszak Stratzowi chodzi o stosunek wagi do wzrostu, a tego krzywe nasze nie wyrażają.

Na podstawie dotychczas uzyskanych wyników i rozważań nie dotrzemy do rozwiązania. Należy je szukać na innej podstawie. Prowadzi to nas do rozpatrywania zagadnienia stosunku, zachodzącego między wagą a wzrostem, a wyrażonego zapomocą t. zw. wskaźników. Mamy różne wskaźniki. Powszechnie znana i często stosowana formułka Queteleta $W = \frac{wg}{wz}$ *) poszukuje ilość kg, przypadających na 1 cm wysokości ciała. Dokładniejszy i czulszy wskaźnik opracował Livi. Uznaniem cieszy się też Height-Weight — *Index of build* (wskaźnik pełni $= \frac{wg}{wz^3}$.) *Index ponderalis* Liviego $\frac{1000 \sqrt[3]{wg}}{wz}$ obrazuje stosunek wahania długości ciała a jego ciężaru. Wskutek wyciągania pierwiastku sześciennego sprowadza on ciężar ciała do linearnej wartości. Przy tej samej wysokości ciała wskaźnik Liviego jest mniejszy, im mniejszy jest ciężar ciała; przy jednakowej wadze zaś wskaźnik jest mniejszy im większa jest wysokość.

Index ponderalis przedstawia się dla poszczególnych lat jak następuje:

---

*) W = wskaźnik, wg = waga, wz = wzrost.

Tab. X. Wskaźnik Liviego.

Wiek	7—8	8—9	9—10	10—11	11—12	12—13	13—14	14—15
Chłopcy	23,48	23,12	23,84	23,60	23,10	22,97	23,19	23,11
Dziewczęta	23,10	23,31	23,40	23 11	23,34	23,01	22,39	22,94

Okazuje się, że wskaźnik ten dla lat od 7 do 14 włącznie obraca się w wąskim pasie — u chłopców od 23,48 do 22,97; u dziewcząt od 23,10 do 22,94. — Tabela IX poza tem dowodzi, że wskaźnik u dziewcząt jest mniejszy, niżeli wskaźnik u chłopców.

Wartość wskaźnika Liviego jest w poszczególnych latach różna. Naogół przebija silna tendencja obniżania się wartości wskaźnika. Zjawisko to zaznacza się szczególnie u chłopców. U dziewcząt zarysowują się na początku t. zn. w 8, 9, 10 i 11 roku życia — wyraźne zwyżki; dopiero od roku 12 następuje ciągły spadek wskaźnika. Jest to właściwie objaw „nieprawidłowy", gdyż wartość wskaźnika Liviego winna z wiekiem maleć, jak to wykazały inne badania.

Z wartości wskaźników u chłopców można wysnuć wniosek: względny ciężar ciała z wiekiem się zmniejsza. A zatem: bezwzględnie biorąc, są chłopcy wiekiem młodsze — lżejsze, względnie zaś — cięższe. (Wskaźnika dziewcząt nie komentuję.)

Dotarliśmy już do odpowiedzi na wyżej stawione pytanie. W celu dokładniejszego jej ujęcia obliczmy jeszcze przeciętną wartość wskaźnika Liviego dla okresu drugiej pełni i okresu drugiego bujania.

Okres drugiej pełni		Okres drugiego bujania
23,52	chłopcy	23,09
23,27	dziewczęta	22,92

Przeciętne *W* Liviego w okresie drugiej pełni są większe niżeli przeciętne w okresie drugiego bujania. Więc wynik badań potwierdza zasadę podziału Stratza.

Pozostaje jedno: rozpatrzeć porównawczo nasze pomiary wagi z innemi pomiarami. Uzyskane dotąd średnie arytmetyczne wagi mają niestety bardzo różną wartość, niektóre z nich grzeszą wielką niedokładnością. — Drabczyk np. ważył w obuwiu, Jaros wymagał dla otrzymania możliwej ścisłości od dzieci, „aby

podczas ważenia miały na sobie minimum ubrania i naturalnie bez obuwia".[1]) Axel-Key ważył dzieci w letniem ubraniu. Roberts liczył na ubranie $^1/_{16}$ (u dzieci robotników) wzgl. $^1/_{17}$ (u dzieci sfer zamożnych), ogólnej wagi, które trzeba odciągnąć. Hasse mierzył wagę bez wierzchniego ubrania. Niektórzy badacze wcale nie podają metodycznych uwag. — Niema jednolitej metody badania!

Materjał, z którego wyprowadzono średnie, nie był zawsze dosyć liczny. Przeciętna czternastoletnich dziewczyn Miklaszewskiego pochodzi z badań zaledwie trzech jednostek. Kosmowski podaje jako średnię wagi czternastoletnich dziewcząt proletarjatu Warszawy aż 38,1 kg. „Nie mogę mieć przekonania do tej liczby po pierwsze dlatego, że wznosi się ona raptownie ponad szereg liczb, określających poprzedni wiek danej grupy dzieci, a powtóre trudno uwierzyć, aby dziewczyny proletarjatu Warszawy, zakwalifikowane na kolonje letnie, jako istoty wątłe i anemiczne, przewyższały pod względem ciężaru o półtora kilograma swoich kolegów-rówieśników, których ciężar równy 46,6 a prawie o jeden kilogram ważyły więcej, aniżeli tego samego wieku chłopcy i dziewczyny szkoły zawierckiej, których stan odżywiania lekarze szkolni określali wogóle wyrazem „średni".[2])

Pamiętać również należy, iż niektóre pomiary przeprowadzono w czasie wojny światowej, albo krótko po niej. Nie warto dowodzić, iż wojna wpłynęła ujemnie na rozwój wagi.[3])

Wobec takiego stanu rzeczy analiza porównawcza nie może dać objektywnych wyników; jej wartość jest bardzo problematyczna.

Ograniczę się dlatego do zamieszczenia trzech tabel, obrazujących wagę dzieci różnych zespołów, wagę dzieci w porównaniu z wagą dzieci powiatu tucholskiego w 7 i 14 roku życia i ogólny przyrost wagi dzieci w porównaniu z ogólnym przyrostem wagi dzieci pow. tucholskiego, wstrzymując się od wszelkich komentarzy i interpretacji.

---

[1]) Jaros; Rozwój fizyczny dziecka w wieku szkolnym, *Ruch Pedagogiczny*, 1921, zeszyt 4—5, str. 15.

[2]) Jaros, tamże, str. 22.

[3]) Rozwój wagi ulega łatwiej wpływom niżeli rozwój wzrostu.

Tab. XI. **Waga dzieci różnych zespołów.**

A. Chłopcy.

Wiek	I Dzieci p. tuch. Waga w kg	I Przyrost w kg	II Kosmowski Waga w kg	II Przyrost w kg	III Miklaszewski Waga w kg	III Przyrost w kg	IV Kopczyński Waga w kg	IV Przyrost w kg	V Drabczyk Waga w kg	V Przyrost w kg	VI Jaros Waga w kg	VI Przyrost w kg	VII Roberts Waga w kg	VII Przyrost w kg	VIII Axel-Key Waga w kg	VIII Przyrost w kg	IX Hasse Waga w kg	IX Przyrost w kg	X Rietz Waga w kg	X Przyrost w kg	XI Hoesch-Ernstowa Waga w kg	XI Przyrost w kg
7—8	21,65	0,67	22,7	0,1	22,64	1,26	—	—	24,10	2,0	21,95	1,08	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
8—9	22,32	**4,24**	22,8	1,0	23,9	1,51	—	—	27,30	2,7	22,03	1,19	25,0	1,6	25,8	0,5	24,3	1,8	23,3	2,4	24,7	0,6
9—10	26,56	1,16	23,8	2,2	25,41	2,31	26,9	2,0	28,70	3,0	24,22	2,43	26,6	1,6	26,3	2,4	26,1	2,1	25,7	1,9	25,3	2,0
10—11	27,72	1,94	26 0	**2,4**	27,72	3,36	28,9	1,8	31,10	3,0	26,65	2,25	28,2	1,3	28,7	**4,9**	28,2	2,4	27,6	2,4	27,3	2,7
11—12	29,66	3,13	28,4	2,2	32,08	2,66	30,8	3,0	34,12	3,66	28,90	2,28	29,5	1,8	33,6	—	30,6	**3,6**	30,0	2,9	30,0	2,3
12—13	32,79	3,22	30,6	2,1	33,74	1,98	33,7	3,0	37,46	3,58	31,18	**3,55**	31,3	1,9	33,0	3,0	34,2	1,5	32,9	**3,6**	32,3	**3,9**
13—14	36,01	1,97	32,7	—	35,62	**6,01**	37,0	**6,1**	43,50	**4,49**	34,73	2,57	33.2	**2,7**	36,0	1,0	35,7	3,1	36,5	1,0	36,2	1,5
14—15	37,98	—	—	—	**41,1 !**	—	43,1	—	48,68	—	37,30	—	35,9	—	37,0	—	38,8	—	37,5	—	37,7	—

B. Dziewczęta.

Wiek	I Waga w kg	I Przyrost w kg	II Waga w kg	II Przyrost w kg	III Waga w kg	III Przyrost w kg	IV Waga w kg	IV Przyrost w kg	V Waga w kg	V Przyrost w kg	VI Waga w kg	VI Przyrost w kg	VII Waga w kg	VII Przyrost w kg	VIII Waga w kg	VIII Przyrost w kg	IX Waga w kg	IX Przyrost w kg	X Waga w kg	X Przyrost w kg	XI Waga w kg	XI Przyrost w kg
7—8	20,20	2,21	—	—	20,85	0,25					21,35	0,67			—	—	—	—	—	—	—	—
8—9	22,41	1,43	20,8	1,8	23,40	0,93					22,02	1,80			**23,2**	2,3	23,8	2,0	23,3	1,4	23.8	0,6
9—10	23,84	2,78	22,6	2,4	24,33	2,76					23,82	2,13			25,5	2,5	25,8	2,4	24,7	2,8	24,4	**5,8**
10—11	26,62	2,07	24,7	2,5	27.09	**4,16**					25,95	2,62			28,0	2,5	28,2	2,8	27,5	2,8	**30,2!**	1,1
11—12	28,69	**4,17**	27,2	3,4	31,25	2,81					28,57	**5,11**			30,5	3,4	**31,0!**	3,7	**30,3!**	4,1	31,3	1,1
12—13	**32,86!**	3,30	30,6	1,8	**34,06!**	3,8					**33,68!**	1,68			**33,9!**	**3,8**	34,7	3,3	34,4	**4,9**	32,4	**6,6**
13—14	36,16	1,95	32,4	**5,7**	37,86	—					35,36	2,0			37,7	3,6	38,0	**4,2**	39,3	3,8	39,0	2,3
14—15	38,11	—	38,1	—	32,03	—					37,36	3,6			41,3	—	42,2	—	43,1	—	41,3	—

Te same znaki co w tabeli VIII.

Tab. XII. **Waga dzieci**

poszczególnych zespołów w porównaniu z wagą dzieci powiatu tucholskiego.

Nr.	Badacze-autorzy	Płeć	Szereg A (rok 7 wzgl. 8, 9)			Szereg B (rok 14 wzgl. 13)		
			Waga w kg *)	Różnica wagi w kg +	Różnica wagi w kg −	Waga w kg *)	Różnica wagi w kg +	Różnica wagi w kg −
I	Dzieci powiatu tucholskiego	chł.	21,65 (22,32) [26,56]	—	—	37,98 (36,01)	—	—
		dz.	20,20	—	—	38,11	—	—
II	Kosmowski	chł.	22,7	1,15	—	(32,7)	—	2,31
		dz.	(22,8)	—	1,61	38,1	0	0
III	Miklaszewski	chł.	22,64	0,89	—	41,7	3,22	—
		dz.	20,85	0,65	—	32,03	—	6,08
IV	Kopczyński	chł.	[26,97]	0,34	—	43,1	5,12	—
		dz.	—	—	—	—	—	—
V	Drabczyk	chł.	24,10	2,45	—	48,68	10,70	—
		dz.	—	—	—	—	—	—
VI	Jaros	chł.	21,95	0,30	—	37,30	—	0,68 !
		dz.	21,35	0,15	—	37,36	—	1,25 !
VII	Roberts	chł.	(25,0)	2,68	—	35,9	—	2,08 !
		dz.	—	—	—	—	—	—
VIII	Axel-Key	chł.	(25,8)	3,48	—	37,0	—	0,98 !
		dz.	(23,2)	1,79	—	41,3	3,29	—
IX	Hasse	chł.	(24,3)	1,98	—	38,0	0,92	—
		dz.	(23,8)	1,39	—	42,2	4,09	—
X	Rietz	chł.	(23,3)	0,98	—	37,5	—	0,48 !
		dz.	(23,3)	0,89	—	43,1	4,99	—
XI	Hoesch-Ernstowa	chł.	(24,7)	2,38	—	37,7	—	0,28 !
		dz.	(23,8)	1,39	—	41,3	2,19	—

*) ( ) podaje wagę 8-letnich wzgl. 13-letnich.

[ ] podaje wagę 9-letnich.

! oznacza przesunięcie się wartości.

Tab. XIII. **Ogólny przyrost wagi dzieci wymienionych zespołów w porównaniu z ogólnym przyrostem wagi dzieci powiatu tucholskiego.**

Nr.	Badacze-autorzy	Płeć	Ogólny przyrost wagi w kg *)	Różnice ogólnego przyrostu w kg	
				+	—
I	Dzieci powiatu tucholskiego	chł.	16,33·(15,36) [14,36] |11,42|	—	—
		dz.	15,91-(15,70) [15,96]	—	—
II	Kosmowski	chł.	[10,0]	—	4,36
		dz.	(17,3)	1,60	—
III	Miklaszewski	chł.	18,46	2,13	—
		dz.	11,18	—	4,73
IV	Kopczyński	chł.	|16,2|	4,78	—
		dz.	—	—	—
V	Drabczyk	chł.	24,58	8,25	—
		dz.	—	—	—
VI	Jaros	chł.	15,35	—	0,98
		dz.	16,01	0,10	—
VII	Roberts	chł.	(10,9)	—	3,26
		dz.	—	—	—
VIII	Axel-Key	chł.	(11,2)	—	4,16
		dz.	(18,1)	2,40	—
IX	Hasse	chł.	(14,5)	—	0,86
		dz.	(18,4)	2,70	—
X	Rietz	chł.	(14,2)	—	1,16
		dz.	(19,8)	3,90	—
XI	Hoesch-Ernstowa	chł.	(13,0)	—	2,36
		dz.	(17,5)	1,80	—

*) ( ) przyrost od 8—14 lat.

[ ] przyrost od 7—13 lat.

| | przyrost od 9—14 lat.

Obwód klatki piersiowej.

Do ważnych pomiarów antropometrycznych należy pomiar obwodu klatki piersiowej. Sądzono początkowo, iż jest on wykładnikiem rozwoju organów oddechowych, sprawdzianem siły żywotnej osobnika. Zapomniano, że mogą być wypadki, w których pomimo doskonale rozwiniętej klatki piersiowej płuca mogą być mało rozwinięte. Dlatego też niektórzy autorzy np. Binet, odrzucają zupełnie pomiary obwodu klatki piersiowej.

Jakkolwiek przypisywano im wielkie znaczenie, to jednak nie są one tak liczne jak pomiary wzrostu i wagi. Wartość ich jest różna. Można jednak naogół powiedzieć, że wykonano je mniej starannie niżeli inne. Zachowanie zupełnej ścisłości jest z wielu względów trudne, jeśli nie niemożliwe. Pomiary obwodu klatki piersiowej trzeba przeprowadzać z wielką starannością i dokładnością.

W pomiarach szkolnych badania obwodu klatki piersiowej nie mogą być pominięte. — Z dziedziny tych badań mamy przedewszystkiem do rozpatrzenia tabelę XIV, określającą obwód klatki piersiowej w czasie wdechu i wydechu,[1]) przyrost maksymalnego obwodu[2]) i różnice pomiędzy wartościami pomiarów przy wdechu i wydechu, które to otrzymały nazwę amplitudy.

Cyfry dotyczące maksymalnego pomiaru obwodu klatki piersiowej okazują, że zarówno u chłopców jak i u dziewcząt obwód klatki piersiowej z wiekiem się powiększa. Ogólny przyrost wynosi w okresie szkolnym u chłopców 14,4 cm, u dziewcząt 12,9 cm. — Tak samo wzrasta amplituda. U chłopców odbywa się wzrost amplitudy stopniowo, u dziewcząt natomiast nie spostrzegamy takiego systematycznego rozwijania się amplitudy. Wielkości jej fluktuują w różnych okresach wieku. Od roku 12 zaznacza się nawet jakby pewna regresja. Trudno wykryć istotne przyczyny tego zjawiska. Mogą tu zarazem działać czynniki śródustrojowe jak i też czynniki zewnętrzne.

Tabela XIV dowodzi poza tem, że obwód klatki piersiowej chłopców jest większy niżeli obwód klatki piersiowej dziewcząt. Chłopcy „górują“ nad dziewczętami od początku do końca.

---

[1]) Pomiar brodawkowy.

[2]) Jest to obwód podczas wdechu.

Przyrost roczny jest bardzo różny. Obraca się on u chłopców w granicach od 0,9% do 5,1%, u dziewcząt od 1,5% do 4%.

Tabela XIV.

Obwód klatki piersiowej chłopców i dziewczyn w chwili wdechu i wydechu (pomiar brodawkowy). Przyrost roczny. Amplituda.

Chłopcy				Wiek	Dziewczyny			
Obwód kl. piers. Wdech wydech w cm	Przyrost roczny		Amplituda		Obwód kl. piers. Wdech wydech w cm	Przyrost roczny		Amplituda
	w cm	w %				w cm	w %	
61,3 55,3	0,7	1,1	6,0	7— 8	60,1 55,9	1,0	1,6	4,2
62,0 56,0	3,2	5,1	6,0	8— 9	61,1 56,0	1,7	2,7	5,1
65,2 58,5	0,6	0,9	6,7	9—10	62,8 57,8	1,8	2,8	5,0
65,8 58,5	1,5	2,2	7,3	10—11	64,6 58,5	2,5	3,8	6,1
67,3 59,5	2,8	4,1	7,8	11—12	67,1 60,3	2,7	4,0	7,8
70,1 62,1	2,3	3,2	8,0	12—13	69,8 63,4	2,1	3,0	6,4
72,4 64,1	3,3	4,5	8,3	13—14	71,9 66,8	1,1	1,5	5,1
76,7 67,9			8,8	14—15	74,0 67,8			6,2

Przejdźmy teraz do analizy porównawczej. Musimy się niestety ograniczyć do rozpatrywania tylko kilku pomiarów. Niektórzy autorowie bowiem nie określają bliżej pomiarów obwodu klatki piersiowej.[1])

Tabela XV zawiera materjał porównawczy. Osią naszych rozważań będą wartości maksymalne, t. zn. średnie arytmetyczne, uzyskane z miar podczas wdechu. Nie wchodząc w szczegółowy rozbiór cyfrowych danych, można wynik ogólny ująć następująco:

Uczniowie szkół średnich przewyższają naogół pod względem objętości klatki piersiowej swych rówieśników ze szkół powszechnych. Wobec nielicznego materjału, na którym opiera się ten wniosek, daleki jestem od uogólniania.[2]) Z pośród dzieci szkół

[1]) Nie wiemy nieraz, o jaki obwód chodzi.

[2]) Już w materjale Drabczyka zaznaczają się w niektórych okresach — 9, 10, 12 rok życia — różnice na korzyść naszych dzieci.

Tab. XV. **Obwód klatki piersiowej**
dzieci różnych zespołów.

A. Chłopcy.

Wiek	I Dzieci p. tuch.		II Miklaszewski		III Drabczyk		IV Jaros		V Rietz		VI Hoesch-Ernstowa	
	Wdech-wydech w cm	Przyr. w cm wdech	Wdech-wydech w cm	Przyr. w cm wdech	Wdech-wydech w cm	Przyr. w cm wdech	Wdech-wydech w cm	Przyr. w cm wdech	Wdech-wydech w cm	Przyr. w cm wdech	Wdech w cm	Przyr. w cm wdech
7 — 8	61,3 55,3	0,7			61,3 55,0	1,7	62,3 57,9	—	—	—	—	—
8 — 9	62 0 56,0	3,2			63,0 56 4	1,0	62,3 58,6	1,8	—	—	65,4	—
9 — 10	65,2 58,5	0,6			64,0 58,1	0,3	64,1 59,9	1,9	63,2 58,5	2,0	66,5	—
10 — 11	65,8 58,5	1,5			64,3 57,9	5,0	66,0 60,6	2,4	65,2 59,6	1,6	67,5	—
11 — 12	67.3 59,5	2,8			69,3 59,7	—	68,4 62,6	1,5	66,8 61,2	2,1	70,3	—
12 — 13	70,1 62,1	2,3			69,1 62,1	3,9	69,9 64,0	2,4	68,9 63,0	2,4	72,9	—
13 — 14	72,4 64,1	3,3			73,0 65,8	4,2	72,3 66,0	4,1	71,3 65,5	0,5	76,6	—
14 — 15	76,7 67,9	—			77,2 74,0	—	76,4 69,2	—	71,8 65,7	—	77,6	—

B. Dziewczęta.

Wiek	I Wdech-wydech w cm	I Przyr. w cm wdech	II Wdech-wydech w cm	II Przyr. w cm wdech	III Wdech-wydech w cm	III Przyr. w cm wdech	IV Wdech-wydech w cm	IV Przyr. w cm wdech	V Wdech-wydech w cm	V Przyr. w cm wdech	VI Wdech w cm	VI Przyr. w cm wdech
7 — 8	60,1 55,9	1,0	—	—			60,5 56,0	0,2			—	—
8 — 9	61,1 56,0	1,7	56,3 52,5	1,7			60,7 56,1	0,8			62,6	—
9 — 10	62,8 57.8	1,8	58.0 53,3	1,6			61,5 57.5	3,0			62,9	—
10 — 11	64,6 58.5	2,5	59,6 54,8	1,1			64,5 59,8	1,8			68,4	—
11 — 12	67,1 60,3	2,7	60,7 56,7	1,5			66,3 61,1	3,4			69,0	—
12 — 13	69,8 63,4	2,1	62,2 57,5	4,2			69,7 64.5	3,2			69,4	—
13 — 14	71,9 66,8	1,1	67,0 62,1	3,0			72,9 67,4	0,7			74,7	—
14 — 15	74,0 67.8	—	70,0 65,0	—			73,6 67,9	—			76,2	—

I. Dzieci powiatu tucholskiego.
II. Miklaszewski, dzieci kolonij letnich (słabsze).
III. Drabczyk, uczniowie szkół średnich w Warszawie.
IV. Jaros, dzieci szkoły fabrycznej w Zawierciu.
V. Rietz, dzieci szkół ludowych w Berlinie.
VI. Hoesch-Ernstowa, dzieci szkół ludowych w Zurychu.

powszechnych bezkonkurencyjne miejsce zajmują dzieci szwajcarskie. Hoesch-Ernstowa tłumaczy to zjawisko dodatnim wpływem, jaki wywierają nauka gimnastyki i nauka pływania na rozwój klatki piersiowej. Jeżeli chodzi o inne zespoły szkół powszechnych, to najkompletniejsze dane znajdziemy u Jarosa. Pomijając nieliczne i drobne różnice, a mianowicie u chłopców w wieku 9, 12 i 13, u dziewcząt w wieku 13, stwierdzamy, iż wymiary obwodu klatki piersiowej dzieci powiatu tucholskiego są większe aniżeli odpowiednie wymiary u Jarosa.

Przyrost roczny obwodu maksymalnego przedstawia się w poszczególnych zespołach różnie. Sięga on u chłopców od 0,5 cm (chłopcy Rietza w wieku 13) do 5,0 cm (chłopcy Drabczyka w wieku 10), u dziewcząt od 0,2 cm (dziewczyny Jarosa w wieku 7) do 5,5 cm (dziewczyny Hoesch-Ernstowej w wieku 9). Ogólny przyrost obwodu klatki piersiowej, wyrażony w cm, poszczególnych zespołów w okresie szkolnym podaje tabela XVI.

Tab. XVI.

Ogólny przyrost obwodu klatki piersiowej poszczególnych zespołów w cm (obwód maksymalny)

Zespoły	I Dzieci pow. tucholskiego	II Mikłaszewski	III Drabczyk	IV Jaros	V Rietz	VI Hoesch-Ernstowa
Chłopcy	15,4		15,9	14,1	8,6	12,2
Dziewczyny	13,9	13,7		13,1		13,6

Okazuje się, że zpośród dzieci szkół powszechnych pierwsze miejsce zajmują dzieci pow. tucholskiego. — Uczniowie szkół średnich, badani przez Drabczyka, różnią się tylko o +0,5 cm od naszych chłopców.

Ten dla naszej dziatwy korzystny wynik można tłumaczyć sprzyjającemi warunkami klimatyczno-zdrowotnemi. Dzieci spędzają zwykle kilka godzin na powietrzu, oddychając „pełną piersią", co niewątpliwie dodatnio wpływa na rozwój klatki piersiowej.

W jakim stopniu przyczynia się do rozszerzania obwodu klatki szkoła przez racjonalnie zorganizowaną naukę gimnastyki (zabawy i gry) i konsekwentnie prowadzone ćwiczenia oddechowe

(w czasie lekcyj), trudno rozstrzygnąć. Nie ulega wątpliwości, iż te czynniki wywierają również niemały wpływ w kierunku dodatnim.

Ze względu na bardzo szczupły materjał nie można wysnuć reguły co do praw ogólnego przyrostu obwodu klatki piersiowej u obojga płci.

Pozostają nam do rozpatrzenia wielkości amplitudy.

Tab. XVII. Amplituda dzieci różnych zespołów.

A. Chłopcy.

Wiek	I	II	III	IV	V
	cm	cm	cm	cm	cm
7— 8	6,0		6,3	4,4	
8— 9	6,0		6,6	3,7	
9—10	6,7		5,9	4,2	4,7
10—11	7,3		6,4	5,4	5,6
11—12	7,8		9,6	5,8	5,6
12—13	8,0		7,0	5,9	5,9
13—14	8,3		7,2	6,3	5,8
14—15	8,8		3,2	7,2	6,1

B. Dziewczęta.

Wiek	I	II	III	IV	V
7— 8	4,2			4,5	
8— 9	5,1	3,8		4,6	
9—10	5,0	4,7		4,0	
10—11	6,1	4,8		4,7	
11—12	7,8	4,0		5,2	
12—13	6,4	4,7		5,2	
13—14	5,1	4,9		5,5	
14—15	6,2	5,0		5,7	

Numeracja jak w tabeli XV. Ze względu na odmienny sposób badania nie podaje się amplitudy u Hoesch-Ernstowej.

W porównaniu z dziećmi innych zespołów okazują zarówno chłopcy jak dziewczyny powiatu tucholskiego większą amplitudę aniżeli inne dzieci. Tylko uczniowie szkół średnich w Warszawie w wieku 7, 8, 11 i dziewczyny Jarosa w wieku 7 i 13 odznaczają się większą amplitudą. Względnie wysokie wartości amplitudy

u dzieci powiatu tucholskiego są prawdopodobnie wynikiem pełnego wydechu.[1])

Pomiędzy pomiarami istnieje pewien stały stosunek. Wyrażamy go zapomocą różnych formułek, które nazywamy wskaźnikami. Wspominałem już o nich przy analizie danych, odnoszących się do ciężaru ciała. Jeżeli chodzi o stosunek wzrostu, wagi i obwodu klatki piersiowej, to takich wskaźników posiadamy więcej.

Powszechnie znane są:

1) wskaźnik Erismanna:

$$\frac{1}{2} \textit{ wzrostu} = \textit{obwód klatki piersiowej}$$ [2])

2) wskaźnik Pirqueta:

$$W = \frac{\textit{obwód klatki piersiowej} \times 100}{\textit{wzrost}},$$

3) wskaźnik Pigneta (*coefficient de robusticité* czyli *index numérique*, zwany wskaźnikiem siły):

$$W = \textit{wz.}\ \text{w cm} - (\textit{wg.}\ \text{w kg} + \textit{obwód klatki piersiowej})$$

Mayet stosuje następującą formułkę:

$$W\ \text{siły} = \textit{wz.}\ \text{w cm} - \textit{wg.}\ \text{w kg} - \frac{(\textit{obw. kl. piers. podczas wdechu} + \textit{obw. kl. piers. podczas wydechu})}{2}$$

Przyjmując formułkę Mayeta jako podstawę obliczenia wskaźnika siły, dochodzimy do następujących norm:[3])

Tab. XVIII. Wskaźnik siły.

Wiek	7—8	8—9	9—10	10—11	11—12	12—13	13—14	14—15
Chłopcy	28,75	40,48	36,69	38,83	40,94	39,41	38,14	35,12
Dziewczyny	39,7	39,94	48,86	41,03	41,81	39,74	38,79	37,69

Odchylenia wgórę świadczą o słabszej budowie, odchylenia wdół o silniejszej (przy diagnozie indywidualnej).

Skale norm.

Dobiegamy końca. Rozpatrzyliśmy średnie arytmetyczne czyli normy rozwojowe dla poszczególnej płci i wieku dziecka. Normy te nie są jednak miarą dosyć dynamiczną dla postawienia

---

[1]) Przy badaniach kładliśmy nacisk na dobry, pełny wydech.

[2]) Mierzony w chwili przerwy oddechowej.

[3]) Wyniki naszych badań odbiegają od danych Mayeta.

diagnozy indywidualnej. Jak interpretować liczby, które otrzymujemy przy badaniu indywidualnem, a które nie odpowiadają ściśle średnim arytmetycznym? Jak tłumaczyć drobne odchylenia od norm? Kiedy wolno mówić o anormalnem opóźnieniu rozwoju fizycznego? Kiedy o rozwoju nadnormalnem? Na te i inne jeszcze pytania nie odpowiadają same średnie arytmetyczne. Średnie nie mają właściwie wartości, o ile równocześnie nie podaje się wielkości odchyleń, bo nic one nie mówią o rozmieszczeniu cech wewnątrz serji, o ich dyspersji. „Np. dwie liczby średnie identyczne co do wartości mogą być wynikiem dwu szeregów doświadczeń zupełnie różnych, co do ich liczb składowych (np. serja złożona z olbrzymów i karłów może dać liczbę przeciętną równą tej liczbie, jaką otrzymamy przy mierzeniu ludzi wzrostu średniego). Dlatego należy jeszcze podać stopień odchylenia od normy. W wypadkach najprostszych, oprócz liczby średniej, podaje się jeszcze wartość liczby maksymum i liczby minimum (różnice między temi liczbami można nazwać zakresem odchylenia), co jednak przy wyliczeniach ściślejszych jest niewystarczające, gdyż liczby krańcowe mogą być wywołane trafem, wypadkiem.[1]“

Znacznie ściślejszą i prawdziwszą miarą odchylenia jest t. zw. odchylenie średnie, nazwane też odchyleniem znamiennem — wahaniem średniem, wyrażone przez o.

$$o = \pm \sqrt{\frac{s\ r^2}{n}} \quad ^{2)}$$

o jest miarą zmienności badanego zjawiska, daje pojęcie o stopniu dyspersji. Znając wartość o, można ustalić skalę, obrazującą ściślej aniżeli liczby minimum i maksymum znaczenie odchylenia indywidualnego w tym lub innym kierunku od normy (średniej arytmetycznej). Skala taka pozwala na natychmiastowe uklasyfikowanie badanej jednostki, co dla postawienia diagnozy indywidualnej pierwszorzędne ma znaczenie. Skala składa się z 5 części. Granice poszczególnych części wykreślamy przez odejmowanie $\frac{1}{2}\, o$ względnie $1\, o$ od średniej lub dodawanie

---

[1]) Joteyko, op. cit., str. 80.

[2]) o = odchylenie średnie, s = suma, r = różnice między każdym pojedyńczym pomiarem a średnią arytmetyczną, n = ilość pomiarów.

Tab. XIX.

Skala wzrostu.

Chłopcy.

Wiek	Średnia arytmetyczna a.	Zakres odchylenia w cm: Minimum	Zakres odchylenia w cm: Maksymum	o	Skala w cm: Niski wzrost (poniżej a — o) i niżej	Poniżej dobrego środka (a-o do poniżej a — $^1/_2$ o)	Dobry środek (od a — $^1/_2$ o do a + $^1/_2$ o)	Powyżej dobrego środka (ponad a + $^1/_2$ o do a + o)	Wysoki wzrost (ponad a + o) i wyżej
7— 8	118,7	102	132,7	5,7	112,9	113—115,8	115,9-121,5	121,6-124,4	124,5
8— 9	121,8	108,5	139,0	5,5	113,1	113,2-119	119,1 124,5	124,6-127,3	127,4
9—10	125,1	112,3	139,9	5,4	119,6	119,7-122,3	122,4-127,8	127,9-130,5	130,6
10—11	128,2	113,6	149,2	6,2	121,9	122—125	125,1-131,3	131,4 134,4	134,5
11—12	134,0	118,9	154,5	6,5	127,4	127,5-130,7	130,8-137,2	137,3-140,5	140,6
12—13	138,2	122,1	159,1	7,0	131,1	131,2-134,6	134,7-141,7	141,8-145,2	145,3
13—14	142,4	124,8	168,0	8,1	134,2	134,3-138,3	138,4-146,4	146,5-150,5	150,6
14—15	145,4	126,6	170,2	7,9	137,4	137,5-141,4	141,5-149,3	149,4-153,3	153,4

Dziewczęta.

Wiek	Średnia arytmetyczna a.	Minimum	Maksymum	o	Niski wzrost i niżej	Poniżej dobrego środka	Dobry środek	Powyżej dobrego środka	Wysoki wzrost i wyżej
7— 8	117,9	105,2	128,6	3,4	114,4	114,5-116,1	116,2-119,6	119,7-121,3	121,4
8— 9	121,8	107,6	133,0	3,7	118	118,1-119,9	120—123,6	123,7-125,5	125,6
9—10	125,1	107,9	138,0	5,8	119,2	119,3-122,7	122,8-128	128,1 130,9	131
10—11	128,2	114,0	145,7	6,2	121,9	122—125	125,1-131,3	131,4-134,4	134,5
11—12	134,0	117,2	146,5	5,8	128,1	128,2-131	131,1-136,9	137—139,8	139,9
12—13	138,3	122,3	156,3	7,2	131	131,1-134,6	134,7-141,9	142—145,5	145,6
13—14	142,4	126,5	161,4	6,9	135,4	135,5-138,9	139—145,8	145,9-149,3	149,4
14—15	145,4	130,1	159	5,6	139,7	139,8-142,5	142,6-148,2	148,3-151	151,1

a — średnia arytmetyczna, o — odchylenie średnie.

Tab. XX.

Skala wagi.

Chłopcy.

Wiek	Średnie arytmetyczne a.	Zakres odchylenia w cm: Minimum	Zakres odchylenia w cm: Maksymum	o	Skala w kg: Lekka waga (poniżej a — o)	Skala w kg: Poniżej dobrego środka (a—o do poniżej a—$^1/_2$o)	Skala w kg: Dobry środek (od a—$^1/_2$ o do a+ $^1/_2$ o)	Skala w kg: Powyżej dobrego środka (ponad a+$^1/_2$o do a+o)	Skala w kg: Ciężka waga (ponad a + o)
7— 8	21,6	14,4	27,3	2,0	19,5	19,6 20,5	20,6 22,6	22,7-23	23,1
8— 9	22,3	13,2	30,7	2,9	19,3	19,4-20,8	20,9-23,7	23,8-25,2	25,3
9—10	26,5	19,9	41,8	3,9	22,5	22,6-24,5	24,6-28,4	28,5-30,4	30,5
10—11	27,2	17,5	36,2	3,5	23,6	23,7-25,4	25,5-28,9	29—30,7	30,8
11—12	29,6	20,7	48,5	5,4	24,1	24,2-26,8	26,9-32,3	32,4-35	35,1
12—13	32,7	20,3	49,5	5,3	27,3	27,4-30	30,1-35,3	35,4-38	38,1
13—14	36,0	25,2	53,0	8,0	27,9	28—31,9	32—40	40,1-44	44,1
14—15	37,9	25,8	53,5	8,1	29,7	29,8-33,8	33,9 41,9	42—45	46,1

Lekka waga: i niżej; Ciężka waga: i wyże

Dziewczęta.

Wiek	Średnie arytmetyczne a.	Minimum	Maksymum	o	Lekka waga	Poniżej dobrego środka	Dobry środek	Powyżej dobrego środka	Ciężka waga
7— 8	20,2	15,3	29,1	2,3	17,8	17,9-19	19,1-21,3	21,4-22,5	22,6
8— 9	22,4	16,7	30,7	2,6	19,7	19,8 21	21,1-23,7	23,8-25	25,1
9—10	23,8	18,8	32,8	2,1	21,6	21,7-22,7	22,8 24 8	24,9-25,9	26
10—11	26,6	19,7	37,3	3,0	23,5	23,6 25	25,1 28,1	28,2-29,6	29,7
11—12	28,6	20,5	39,6	3,7	24,8	24,9-26,7	26,8-30,4	30,5-32,3	32,4
12—13	32,8	20,5	49,5	5,8	26,9	27—29,8	29,9-35,7	35,8-38,6	38,7
13—14	36,1	24,3	57,8	6,1	29,9	30—33	33,1-39,1	39,2-42,2	42,3
14—15	38,1	22,8	58,2	6,6	31,4	31,5-34,7	34,8-41,4	41,5-44,7	44,8

Lekka waga: i niżej; Ciężka waga: i wyżej

$^1/_2$ *o* względnie 1 *o* do odnośnej średniej arytmetycznej. Sposób obliczenia jak również znaczenie poszczególnych części tłumaczy w dostatecznej mierze sam schemat. Skale umieszczone w tabelach XIX i XX stanowią zarazem liczbową syntezę naszych rozważań.

IV.

Wnioski.

Wzrost. 1. Do roku 10 chłopcy przewyższają wzrostem dziewczęta, od 10 roku zaznacza się we wzroście dziewcząt przewaga, która trwa do końca wieku szkolnego.

2. Okres dojrzewania rozpoczyna się u chłopców w 11, u dziewcząt w 10 roku życia.

3. Wydłużanie się ciała odbywa się etapami.

4. Eksplozja energji wzrostu jest tem silniejsza, im większa była poprzedzająca ją cisza.[1])

5 a. W porównaniu z innemi zespołami dzieci powiatu tucholskiego przewyższają, przeciętnie biorąc, wzrostem swych rówieśników z innych szkół powszechnych w 7 wzgl. 8 roku życia.

b. W 14 względnie 13 roku życia wykazuje układ wartości takie „rozsianie“, iż nie można wyprowadzić ogólnego wniosku.

6. Tak zwany moment przełomowy pojawia się między 9 a 12 rokiem życia.

7. Wyładowanie największej energji wzrostu — przyrostu rocznego — następuje w okresie od 8 do 13 roku życia.

8. Ogólny przyrost wzrostu dzieci powiatu tucholskiego we wieku szkolnym jest mniejszy niżeli przyrost wzrostu dzieci innych zespołów w tym samym czasie. — Tempo wzrastania jest powolniejsze.[2])

Waga. 1. Waga chłopców jest do roku 12 wyższa niż waga dziewcząt, w roku 12 zaznacza się różnica na korzyść dziewcząt, która trwa do samego końca.

2. Krzywe przyrostu wagi robią znaczne skoki.

3. Przyrost na wadze odbywa się podobnie jak przyrost wzrostu etapami.

---

[1]) Wnioski od 1—4 odnoszą się do dzieci pow. tucholskiego.

[2]) Wnioski od 5—8 mają charakter porównawczy.

4. Wartość wskaźnika Liviego jest w poszczególnych latach różna. Przebija silna tendencja obniżania się wartości wskaźnika z wiekiem.

5. Zmniejszenie wartości wskaźnika Liviego nie jest ciągłe — stopniowe.

6. Wskaźnik Liviego dla dziewczyn jest mniejszy niżeli wskaźnik dla chłopców. (Wszystkie te wnioski odnoszą się do pomiarów w powiecie tucholskim.)

Obwód klatki piersiowej.

1. Obwód klatki piersiowej chłopców jest większy niżeli obwód klatki piersiowej dziewcząt.

2. Tak samo jest z amplitudą.

3. U chłopców powiększa się amplituda stopniowo, u dziewcząt wielkość amplitudy fluktuuje.

4. Przyrost roczny obwodu klatki piersiowej jest różny. Obraca się u chłopców w granicach od 0,9% do 5,1%, u dziewcząt od 1,5% do 4%.

5. Wskaźnik siły rośnie u chłopców do roku 11, u dziewcząt do roku 10, potem zmniejsza się. (Wyjątek stanowi wskaźnik u chłopców w wieku od 8—9).

6. Wskaźnik siły jest u chłopców mniejszy niżeli u dziewcząt.[1])

7. W porównaniu z innemi zespołami wykazują dzieci powiatu tucholskiego, przeciętnie biorąc, większe wartości obwodu klatki piersiowej niż dzieci innych szkół powszechnych.

8. Ogólny przyrost obwodu klatki piersiowej w wieku szkolnym jest u dzieci powiatu tucholskiego większy niż ogólny przyrost obwodu klatki piersiowej dzieci innych szkół powszechnych.

9. To samo można powiedzieć o ogólnym przyroście amplitudy.[2])

Wnioski ogólne. 1. Przynależność narodowa nie wywiera znacznego wpływu na rozwój fizyczny dzieci w wieku szkolnym.[3])

2. Między średniemi arytmetycznemi dzieci szkół powszechnych tego samego kraju nie zaznaczają się naogół większe różnice.

---

[1]) 1—6 chodzi o dzieci pow. tucholskiego.

[2]) Odnosi się do dzieci pow. tucholskiego.

[3]) 7—9 chodzi o porównanie.

3. Między średniemi arytmetycznemi dzieci szkół powszechnych różnych krajów nie zachodzą naogół większe dyferencje.

4. Znaczniejsze różnice natomiast istnieją między średniemi arytmetycznemi uczniów szkół średnich zarówno własnego kraju jak i zagranicą.

5. Dzieci szkół wiejskich przewyższają pod względem obwodu klatki piersiowej dzieci szkół miejskich.

6. Dzieci polskie dorównują pod względem rozwoju fizycznego w zupełności dzieciom innych krajów. [1])

V.

Celem badań antropometrycznych w powiecie tucholskim było ustalenie t. zw. norm. Normy te posiadają oczywiście przedewszystkiem znaczenie lokalne. Jeżeli chodzi o dzieci polskie, to nie mamy dotychczas ogólnych norm. Jakkolwiek cechowanie norm ogólnych ma niewątpliwie pierwszorzędne znaczenie naukowe i praktyczne, to jednak nie mniejsze znaczenie dla poszczególnych środowisk mają normy, uzyskane na swoim własnym terenie. (Po wszystkiem, co powiedziałem o ogólnych zasadach metodycznych na wstępie niniejszej pracy, nie trzeba m. zd. tego twierdzenia jeszcze uzasadniać.)

Ministerstwo W. R. i O. P. postanowiło zarządzić dokonanie pomiarów na różnych terenach Rzeczypospolitej w pierwszej połowie kwietnia br. Każde środowisko (inspektorat szkolny, większe miasta itd.) winno przy tej sposobności wykorzystać statystyczny materjał badań dla ustalenia własnych średnich.

Niniejsze rozważania nie są wszechstronnem opracowaniem zdobytego materjału. Chciałem jedynie skierować uwagę wychowawców na badania antropometryczne, wskazać na różne sposoby wyzyskiwania danych statystycznych i zachęcić do własnych poszukiwań.

W tym celu zestawiam literaturę: [2])

1. Dr. Matylda Biehler, *Rozwój fizyczny dziecka w wieku przedszkolnym i szkolnym.* Rozdział II w *Higjenie szkolnej.*

---

[1]) Wnioski złożone w rozdziale IV roszczą sobie prawo do uogólnienia jedynie w zakresie niniejszej pracy.

[2]) W tekscie podawałem literaturę, z której można również korzystać.

2. Kosmowski, *O wzroście i wadze dzieci klas biednych w Warszawie*, *Medycyna* 1894.

3. Suligowski, *Kilka słów o pomiarach antropometrycznych młodzieży gimnazjum męskiego w Radomiu. Medycyna* 1887.

4. Tołwiński, *Rozwój fizyczny ludności pow. lubartowskiego na zasadzie pomiarów rekrutów w ciągu lat 11*, Warszawa 1902.

5. Witold Schreiber, *Badania nad antropologją dzieci*. Prace Warsz. Tow. Nauk. 1910.

6. Drabczyk, *Rozwój fizyczny i stan zdrowia młodzieży szkół średnich za czas od 1910—1911, 1916—1917.*

7. Jaros, *Rozwój fizyczny dziecka w wieku szkolnym*. Ruch Pedagogiczny, rok VIII (X) 1921.

8. Dufestel, *La croissance, 1920.*

9. Mayet, *Le développement physique de l'enfant*, 1912.

10. Douchet et Baudrillant, *Croissance des élèves d'une école professionelle pendant l'année scolaire*, 1901.

11. Bodwitch, *The growth of children*. Eight Annual Report of the State Board of Health of Mass. Boston 1877. Reprinted in Papers on antropometry by the American Statistic Association.

12. Hrdlicka, *Anthropological investigations on one thousand white and coloured children of both sexes*. 47 th Annual Report of the New York Juvenile Asylum 1898.

13. Hastings, *Anthropometric measurements in Nebrasca*. Educ. Rev. Boston V 1900.

14. Karstädt. *Über das Wachstum der Knaben vom 6 bis 16 Lebensjahre*. Zeitschrift für Schulgesundheitspflege 1888. Erster Band.

15. Landsberger, *Das Wachstum im Alter der Schulpflicht.*

16. Malling Hansen, *Über Periodizität im Gewicht der Kinder*. 1883.

17. Rietz, *Das Wachstum der Berliner Schulkinder während der Schuljahre*. 1903.

18. Lucy Hoesch Ernst, *Das Schulkind in seiner körperlichen und geistigen Entwickelung*. I Teil 1906.

19. Dikanski, *Über den Einfluss der sozialen Lage auf die Körpermasse von Schulkindern*. München 1914.

20. v. Lange, *Die Gesetzmässigkeit im Längenwachstum der Kinder*. Jahrb. für Kinderheilk. III Folge 7. 1903.

21. Riedel, *Die Körperlänge von Münchener Schulkindern*. 1913.

22. Skibinski, *Das Körpergewicht von Schulkindern*. 1914.

23. Stratz, *Der Körper des Kindes*. 1903.

24. Ferdinand August Schmidt, *Das Schulkind nach seiner körperlichen Eigenart und Entwickelung.*

Tuchola (woj. pomorskie). **A. Warczak.**

ROZWÓJ CIELESNY DZIECKA W WIEKU SZKOLNYM.

Rozwój cielesny dziecka nie zawsze idzie w parze z jego rozwojem duchowym, nieraz nawet obserwujemy coś wprost przeciwnego, jak gdyby pewien antagonizm. Dzieci np., rozwijające się szybko duchowo i zdolne, rozwijają się za to gorzej fizycznie i naodwrót. Również przysłowie: „Zdrowa dusza w zdrowem ciele" nie zawsze jest słuszne. Te właśnie powody zmuszają nas do tego, byśmy umieli oceniać dobrze stosunek obu tych rozwojów do siebie.

Nauczyciel zajmuje się zwykle tylko rozwojem duchowym dziecka, podczas gdy wobec nowoczesnych prądów pedagogiki, powinien on znać przebieg i stosunek do siebie obu rozwojów, zwłaszcza tam, gdzie niema do pomocy lekarza szkolnego i wychowawcy fizycznego, tem bardziej, że nieraz rodzice zwracają się do nauczyciela z zapytaniem, co sądzi on o rozwoju cielesnym dziecka. Z tego też powodu uważam podanie tu kilku najważniejszych wskazówek za stosowne.

Przy ocenie rozwoju w stosunku do wieku osobnika, uwzględniać tu musimy przedewszystkiem trzy punkty mianowicie: wzrost, ciężar ciała i czaszkę, natomiast ogólny wygląd jest często łudzący, i nieraz dzieci, pozornie źle wyglądające, są mimo to zdrowe i dobrze rozwinięte, a wyglądające bardzo dobrze, okazują braki w rozwoju.

Co do wzrostu, to pamiętać należy, że odbywa się on u dziecka skokami. Dziecko, wstępujące do szkoły, to jest 6-letnie, powinno mieć średnio 100 cm wysokości, 10-letnie 120 cm a 15-letnie 145 cm. Pomiędzy 10 a 12 rokiem życia spotykamy nieraz wybitne zwolnienie wzrostu, poczem osobnik zaczyna bardzo szybko rozwijać się cieleśnie i rosnąć (pokwitanie), okazując równocześnie wybitne upośledzenie i zwolnienie rozwoju duchowego. Jeżeli więc nauczyciel objawy śledzi, to nie zdziwią go wtedy pewne niedokładności przy uwadze dziecka, słabsza pamięć i tym podobne.

Co do ciężaru ciała czyli wagi, to według bardzo licznych obliczeń przekonaliśmy się, że dziecko, wstępujące do szkoły, a więc 6-letnie, nie powinno ważyć poniżej 20 kg, 10-letnie 30 kg

a 15-letnie 44 kg. Potem zaś zwykle osobnik powinien ważyć tyle kilo, ile ma centymetrów wysokości ponad 100, np. wysoki 152 cm, niezbyt tęgi ani szczupły, ważyć powinien 52 kg. Ważyć należy zawsze w tych samych okresach czasu, bo w lecie wskutek gonienia i większej ruchliwości, dziecko wprawdzie szybciej rośnie, lecz zato mniej waży niż w zimie i naodwrót.

Zwłaszcza skropulatne ważenie jest potrzebne, gdy chcemy badać rezultat naszych pewnych dążeń szkolnych w celu poprawy zdrowia dzieci jak: dożywianie dzieci w szkole, pobyt na kolonjach i półkolonjach itp.

Ważna jest też ocena czaszki a więc jej kształt, regularność i symetrja, a wreszcie wielkość i obwód. Nieregularne czaszki i niesymetryczne spotykamy nierzadko u dzieci, gorzej rozwijających się umysłowo, i wtedy też obwód czaszki, mierzony przez czoło i potylicę, jest poniżej 50 cm. Za duża czaszka nie dowodzi wcale dobrego rozwoju ewentualnie zdolności, gdyż spotykamy ją nierzadko w przebiegu krzywicy czyli angielskiej choroby (rachitis) lub też jako pozostałość po niej.

Ogólny kształt i proporcje ciała u dziecka są nieco inne niż u dorosłego, mianowicie dziecko posiada zwykle stosunkowo większą głowę i dłuższy korpus, a krótsze zato kończyny i zaczyna dopiero przybierać normalne proporcje ciała w wieku pokwitania.

Nie powinniśmy też zapominać o tem, że nie wszystkie dzieci są z natury praworęcznemi, a nawet badania szczegółowe na dużym materjale wykazują, że mniej więcej 30% ludzi są z urodzenia mankutami, a dopiero przez naukę szkolną czyni się z nich praworęcznych. Mimo to jednak jest 5% ludzi takich, którzy piszą prawą ręką, lecz wszystkie inne czynności nadal przez życie wykonuje lewą. Wobec tego dużego procentu urodzonych mankutów, nie możemy uważać tego objawu za objaw jakiejś degeneracji, chociaż zaprzeczyć się nie da, że pomiędzy osobnikami niedorozwiniętemi umysłowo lub zbrodniczemi spotyka się wielu mankutów, co jednak tłumaczyć sobie możemy także tem, że pozbawieni oni byli w dzieciństwie dobrodziejstwa nauki.

Jeżeli nauczyciel będzie śledził swoich wychowanków chociażby tylko podług tych szczupłych wskazówek, które tu podaliśmy, to i tak wyrobi sobie on pewne choć względne pojęcie o stopniu rozwoju fizycznego dziecka. Naturalnie tam, gdzie jest

lekarz szkolny, będzie nauczyciel miał sposobność dowiedzieć się szczegółowo o stopniu rozwoju dziecka, a porozumiewając się często z lekarzem, wyrobi sobie dokładne zdanie, czy rozwój fizyczny idzie z duchowym w parze, a gdy ostatni wyprzedza bardzo pierwszy, lekarz przyjdzie tu z pomocą, gdyż właśnie w tych wypadkach chodzi nieraz o najlepsze i najzdolniejsze dzieci, które zato szwankują na zdrowiu. Natomiast szablonowe stosowanie rozmaitych ćwiczeń fizycznych bez zdania sobie sprawy ze stanu zdrowia osobnika, a nieraz przemęczanie tych zdolnych ale zarazem wątłych fizycznie dzieci może mieć skutek wprost fatalny, a nawet odbić się niedobrze na uzdolnieniu i chęci do pracy owych osobników, którzy, mając za mało sił fizycznych, potrzebują przedewszystkiem pomocy lekarskiej.

Kraków. Dr. Adolf Klęsk.

ZNACZENIE WYCHOWAWCZE „KATARYNKI“ BOLESŁAWA PRUSA.

Katarynka to dziełko, które zdaniem niejednych pedagogów nie powinno znajdować się w bibljotece uczniowskiej. Dlaczego? Zachodzą tam coprawda na początku zwroty, które należałoby trzymać w pewnej odległości od umysłów dziecięcych. Nie znaczy to jednakże, jakoby zwroty te stanowiły coś w rodzaju trucizny dla mało zahartowanej duszy naszej młodzieży szkolnej — nie, ale ze względu na to, że pobudzają one fantazję dziecka w kierunku niepożądanym, nie powinno się ich, zdaniem owych pedagogów, tolerować wogóle. Pomimo to nie chciałbym wyrugować tej książeczki z bibljoteki uczniowskiej. Ma bowiem, mojem zdaniem, wśród różnych, jedną niedocenioną zaletę. Bolesław Prus scharakteryzował w niej dobitnie pewną osobistość, która przy umiejętnem objaśnieniu ze strony nauczyciela może stać się potężnym bodźcem do wskrzeszenia względnie potęgowania uczuć miłości bliźniego!

Byłem raz świadkiem przeprowadzenia lekcji na temat o przykazaniu miłości bliźniego. Ale lekcja ta nie wykazywała nic z tego, co nazywamy nowemi prądami w zakresie metodyki.

To też podczas dyskusji usiłowałem przekonać słuchaczy, że podstawę wspomnianej lekcji należałoby zaczerpnąć

z życia współczesnego albo przynajmniej z niedalekiej przeszłości, a nietylko z biblji, która jest często mało „uchwytną“ — dostępną dla dzieci. I przy tej sposobności przyszedłem do przekonania, że właśnie *Katarynka* nadawałaby się znakomicie do tego celu.

Główną rolę gra tu — jak wiadomo — pewien jegomość, pan Tomasz, obok niewidomej dziewczynki. Dlaczego nie ona lecz on jest bohaterem dziełka? Przecież czytelnik mimowoli lituje się nad jej nieszczęściem i współczuje z nią, a odłożywszy książkę, myśli jego są zajęte przeważnie dziewczynką a mniej p. Tomaszem. A jednakże musimy, stosując zasady literatury, oddać pierwszeństwo panu Tomaszowi i to z tego powodu, że zmiana charakteru, która jest oddana wprost po mistrzowsku, tu decyduje, komu należy się rola bohatera.

Ale nietylko ten jeden fakt — mojem zdaniem — jest powodem, dla którego nie chciałbym wyrugować *Katarynki* z bibljoteki uczniowskiej. Tkwi w niej — raczej w zmianie charakteru pana Tomasza — pewien czynnik, który, jak już poprzednio wspomniałem, może służyć jako punkt wyjścia do omówienia przykazania o miłości bliźniego.

Przypomina mi się pewna „złota myśl“, wypowiedziana przez jednego, zdaje się, z filozofów: „Chcąc być człowiekiem, wystarczy, abyś współczuł z nieszczęśliwym, natomiast skoro podzielasz radość z tym, którego spotkało szczęście, stajesz się aniołem“.

Wyobraźmy sobie człowieka spracowanego, znajdującego się prawie już u schyłku życia swego, który tylko gwoli pewnego urozmaicenia czasem zajmuje się więcej wytężoną pracą, człowieka, lubiącego nadewszystko sztuki piękne a gardzącego wszystkiem tem, co sfery „wyższe“ nazywają pospolitem. A zrozumiemy wtedy, że taki nędzny instrument muzyczny jak katarynka, chociażby wydobywała ze siebie znośne jeszcze tony, musi wzbudzić u człowieka powyższego typu pewien wstręt. Ów człowiek uczyni więc wszystko, co tylko jest w jego możności, aby usunąć raz na zawsze niepożądane koncerty, a jego hojna ręka — pomaga mu w tem.

I spokój jego jest, zdaje się, na czas dłuższy zapewniony. Aż razu pewnego, jakby grom spadł z jasnego nieba, ku niemal śmiertelnemu przerażeniu pana Tomasza, zajętego właśnie rozwią-

zaniem nader ważnej kwestji na tle pewnego sporu, nietylko że zwykła katarynka, ale jakiś dziwoląg roztrzaskany napada na jego już i tak niesilne nerwy. W takich chwilach nie zdaje sobie człowiek sprawy ze swych czynów, to też nasz bohater jest gotów, popełnić czyn, któryby był nieobliczalny w skutkach swoich.

Dotychczas można p. Tomasza zaliczyć do ludzi zwykłych, pospolitych; ale nagle zachodzi gwałtowna zmiana, która go z tej sfery wyrywa i stawia na stopniu wysokim — najwyższym. Otóż w chwili, kiedy jest gotów popełnić coś, co siłą rzeczy musiałoby go zdyskwalifikować w roli rozsądnego człowieka, wzrok jego pada na niewidomą dziewczynkę, którą od szeregu dni obserwuje i z którą współczuje. Widząc, że głosy prastarej katarynki, nie mające nic wspólnego z muzyką, wywołały dużo radości u nieszczęśliwej, która, jak wiadomo, od pewnego czasu jest pozbawiona tego rodzaju przyjemności z powodu znanego nam zakazu, staje się on nagle — jakby różdżką czarodziejską tknięty — aniołem. W jednej chwili wprost błyskawicznie zrozumiał on sytuację, jaka się wytworzyła.

Należy przypuszczać, że już dawniej nosił się pan Tomasz z myślą niesienia pomocy tej nieszczęśliwej; a więc pierwiastki do wytworzenia się tego charakteru musiały już istnieć w nim; chodziło teraz tylko o odpowiedni impuls, zapomocą którego złączywszy się, dały wynik rzadki, nadspodziewany.

Prus nie bez powodu przypisał panu Tomaszowi zawód obrońcy. Jak wiadomo, chcąc stworzyć dzieło artystyczne pod każdym względem, trzeba także o to dbać, aby każde zajście, każdy niemal rys charakteru występujących osób był odpowiednio umotywowany. Wtedy dopiero całość nabiera właściwej prawdziwości, naturalności. Aby odczuwać litość nad nieszczęśliwym, do tego jest stworzony, zdaje się, między innemi przedewszystkiem obrońca.

Przy umiejętnie przeprowadzonej analizie charakteru pana Tomasza, musimy przyznać, że „człowiek“ Prusa więcej uczynił pod pewnym względem, aniżeli tego wymaga przykazanie: „Miłuj bliźniego, jak siebie samego“. Bo nietylko, że jest on zdolny, odmówić sobie szeregu różnych przyjemności dla dobra bliźniego, lecz usiłuje także znosić moc przykrości (za wywołanie których w dodatku jeszcze płaci) tylko poto, aby nieszczęśliwego uszczęśliwić.

Przez miłość siebie samego odrzucał on bezwzględnie wszystko to, co mogłoby spowodować wyraźną dysharmonję w jego artystycznie usposobionej duszy. Ta bezwzględność to naturalny objaw u każdego przeciętnego człowieka, który w walce o byt stał się egoistą. Zresztą, jeżeli natura (w znaczeniu ogólnem) dopuściła do tego, to widocznie musiała mieć słuszne ku temu powody.

Może nie jest to zbyt zrozumiałe, gdy nazwiemy egoizm szkołą udoskonalenia. Ale pod niektórym względem może tak jest, o ile zważymy, że np. wszelkie wysiłki człowieka do stałego dążenia naprzód oraz wszelkie bezwzględne wyścigi w każdej niemal dziedzinie życia, muszą spowodować u zainteresowanych szybszy rozwój umysłowy (oczywiście zwykle w jednym tylko kierunku) aniżeli u obojętnych pod tym względem. Jeżeli więc Bolesław Prus przedstawia nam ten rzadki typ, który na drodze do doskonałości wyprzedził człowieka przeciętnego, człowieka dzisiejszego, to tem samem przyczynił się też do udoskonalenia czytelników *Katarynki*, a więc i młodzieży szkolnej. Jednakże, jak już na wstępie zaznaczyłem, odpowiednie współdziałanie nauczyciela, który w danej chwili da niezbędne wyjaśnienia, jest konieczne.

Reasumując swe uwagi dot. *Katarynki*, wyrażam życzenie, aby nasze bibljoteki, nietylko uczniowskie, ale i te dla dorosłych, zaopatrzyły się w jak największą ilość takich i podobnych książek, które przyczynią się do tego, że przykazanie „Miłuj bliźniego, jak siebie samego" nie będzie drogowskazem życiowym tylko dla jednostek wybranych, lecz ogarnie całą ludzkość tęskniącą za utraconym rajem.

Powidz (woj. poznańskie). Szlandrowicz.

Jak najszczęśliwszym jest kraj, który nie potrzebuje dowozu z zagranicy ale swe potrzeby opędza tem, co u siebie wyprodukuje, tak samo najszczęśliwszy jest człowiek, któremu wystarczy jego wewnętrzna wartość; bo dowóz z zewnątrz kosztuje dużo, czyni zależnym, sprawia wiele przykrości. Najlepiej opierać się na sobie i nie liczyć wiele na obcą pomoc. Schopenhauer.

DZIECKO W ŻYCIU I LITERATURZE.

W nowej szkole.

Prof. Petersen zorganizował przy uniwersytecie w Jenie szkołę naukowo-doświadczalną, opartą na wzorze niemieckiej szkółki wiejskiej, t. zn. dzieci uczą się w 3 izbach 8 lat. Ze względu na 3 izby dzieli prof. Petersen dzieci na 3 grupy: 6—9 lat, 9—12 i od 12—14. Każda grupa ma swój pokój i swego nauczyciela. Urządzenie składa się wszędzie z lekkich stolików i krzesełek. Do godziny $10^1/_2$ nauka, potem wspólne śniadanie przy stolikach, nakrytych obrusami. Po śniadaniu zwykle samodzielna praca dzieci.

Szkoła współpracuje ściśle z rodzicami. Na zebraniach dowiadują się rodzice o metodach w nauce i wychowaniu, mogą nawet przychodzić na lekcje. Rodzice są często niezadowoleni ze szkoły: żądają przyśpieszenia tempa pracy, chcieliby systematycznej nauki historji, gdy tymczasem w szkole prof. Petersena uczy się jej tylko w postaci podań i życia bohaterów. — Obszerniejsze sprawozdanie z pracy w szkole prof. Petersena znaleźć można w nr. 2 *Ruchu Pedagogicznego*, w artykule Dr. Z. Szybalskiej, która brała udział w „Tygodniu pedagogicznym."

Dziecko a zabawka.

Dr. Stefan Szuman zwraca w zeszycie 11 *Tęczy* uwagę na znaczenie zabawki w życiu dziecka. Zabawka, którą wymyśliło dziecko, istnieje od najdawniejszych czasów. Rozróżnić można dwa rodzaje zabawek: jedne, wytworzone przez dorosłych a przystosowane intuicyjnie do psychiki dziecka, i drugie — naturalne, które tworzy sobie dziecko samo (pudełko, patyk). „Twórczość zabawowa dziecka polega na zdolności przeistaczania świata przedmiotów na świat zabawowy".

Pierwszym nauczycielem dziecka jest zabawka — i to nauczycielem dobrym, który „mówi" i uczy. Bez zabawki nie poznałoby dziecko świata przedmiotów, nie wykształciłoby tem samem fundamentów pod rozwój swego umysłu. Wyobrażenia oderwane (abstrakcje) mogą się wytworzyć dopiero wtedy, gdy w doświadczeniu z realnemi przedmiotami umysł zdobył swe podstawowe konkretne wyobrażenia. Może to nastąpić jedynie drogą zabaw. W oświetleniu tem zabawki nabierają dopiero właściwego znaczenia, trzebaby jednak wiedzieć, jakich dostarczać dziecku zabawek, by kształcić odpowiednie funkcje psychiczne. Dr. Szuman obiecuje odpowiedzieć na pytanie to w jednym z dalszych zeszytów *Tęczy*.

Wypisy czy książeczki.

Zagadnienie bardzo aktualne. Porusza je p. St. Dobraniecki w nr. 2 *Pracy Szkolnej*, porusza ciekawie, bo na podstawie ankiety, przeprowadzonej wśród dzieci. „Wolę książeczki, bo w nich są długie opowiadania". „Wypisy przeczytam na początku roku i na lekcji już mnie nie interesują a często nie uważam". — Odpowiedzi charakterystyczne! Przecież i głos dzieci musi przy rozwiązywaniu takiego zagadnienia zaważyć na szali. A dzieci czytają chętniej książeczki i pisemka w rodzaju *Płomyka*, *Płomyczka*. Autor rzuca w tym kierunku ciekawą myśl: „Niech Warszawa, Kraków, Katowice, Wilno, Poznań itd.

śpieszą do miljonowych rzesz małych obywateli z nowemi pisemkami. Niechże z regjonalnej gazetki przemawia do dziecka najbardziej mu bliska ziemia z jej historją, geografją, przyrodą i tak niesprawiedliwie zaniedbanym językiem — gwarą".

Autor jest przekonany, że trudno jest wyzwolić się z pęt zakorzenionych wypisów, nie traci jednak nadziei, iż przy dobrych chęciach nauczycielstwa będzie można i to zagadnienie rozwiązać z pożytkiem dla dzieci. Kończy charakterystyczną refleksją: „Kiedyś socha stanowiła niezastąpione narzędzie rolnicze. Żyjemy w czasie pługa motorowego; chwyćmy jego dźwignie! Sochę — staruszkę i... wypisy oddajmy do muzeum".

Tragedja dziecka.

Utwory literatury dostarczają często doskonałych charakterystyk dzieci. Zwraca na to uwagę prof. Orłow w *Życiu Szkolnem*. Po analizie „Anielki" i „Antka" Prusa znajdujemy w zeszycie marcowym tegoż pisma analizę postaci Janka Muzykanta z noweli Sienkiewicza. Wybitnych uzdolnień muzycznych dziecka nie dostrzegł i nie rozumiał nikt. Stąd kara za usiłowaną „kradzież" skrzypiec jest bardzo surowa. Janek umiera. Przed śmiercią pyta jeszcze: „Matulu! Pan Bóg da mi w niebie skrzypki?" — Wybitny talent ginie bezpowrotnie, bo nikt się na nim nie poznał. I to jest tragedją dziecka. „Tragedja dziecka skończy się wtedy, kiedy wychowawcy dzieci staną się „znawcami dzieci", nauczą się rozpoznawać indywidualne uzdolnienia dzieci i będą te uzdolnienia odpowiednio kształcić".

St. N.

UWAGI DYSKUSYJNE.

Nasze drogi wodne, stan obecny i plany na przyszłość.

W obydwu lekcjach stosuje autor heurezę. Jest to dodatnią stroną tych lekcyj. Wychodzi od znanego do nieznanego. Uczniowie drogą samodzielnego myślenia na podstawie poczynionych spostrzeżeń dochodzą do nowego materjału, który tą drogą zdobyty ma być ich trwałą własnością. Wyjaśnienie zagadnień gospodarczych na tle środowiska, wyświetla poglądowo dzieciom nieznane zagadnienia. Do ćwiczeń geograficznych bardzo kształcących zaliczyć trzeba odczytywanie odpowiedzi z mapy, wymierzanie długości rzek. Stosuje też autor koncentrację.

Ale lekcja zawiera też, mojem zdaniem, pewne błędy dydaktyczne. Uważam całą lekcję pierwszą, traktowaną jako przygotowanie, za zbyteczną na tym stopniu nauczania (oddział IV), a to dlatego: materjał tam opracowany jest materjałem według autora nowym dla IV oddziału. Tymczasem program ministerjalny przepisuje ten temat na trzeci stopień nauczania (III oddz.), gdzie jest powiedziane pod 2 c. „Rzeczka lub strumyk. Stwierdzenie kierunku biegu wody, brzeg prawy i lewy, brzeg wysoki i niski, szybkość prądu. Źródło, ujście... mielizny, piaski nadbrzeżne, spławność, siła prądu wody".

Wstęp taki w czwartym oddziale może mieć miejsce, ale z tą różnicą, iż będzie przypomnieniem, ugruntowaniem i pogłębieniem dawniej zdo-

bytych wyobrażeń, a zatem większy nacisk położyć trzeba na jakość wyobrażeń podczas powtarzania materjału. Te i podobne zasadnicze wiadomości geograficzne powinny dzieci przyswoić sobie w oddziale trzecim.

Terminy i zwroty, jak: Powiśle, terytorjum, kalkuluje, zawieruchy dziejowe, droga dyplomatyczna, wroga polityka, istniejące nieczynne kanały trzeba przywrócić do normalnego stanu, to dla uczniów m. zd. „wiatr słów", nie przyczyniający się do jaśniejszego i głębszego zrozumienia omawianych zagadnień gospodarczych.

Binet tak charakteryzuje umysłowość dziecka: „Rozumienie jego jest powierzchowne... głębszego poglądu mieć nie może, bo ten wymaga pojęć i słowa, a dziecko znajduje się w fazie inteligencji zmysłowej... jego rozumowanie jest czysto zmysłowe i powierzchowne. Jego zdolność sądzenia jest równie ograniczona".

Jaki pożytek przyniesie zastanawianie się dzieci „nad tem, dlaczego w obecnej dobie musimy dążyć do należytego wykorzystania rzek i kanałów. Polska odrodzona jest przez zawieruchy światowe wyniszczona, trzeba niejako wszystko od początku budować, a to wymaga wielkiego nakładu pieniężnego" itd. (str. 185). Jest to według Pestalozziego „mieleniem pustych słów".

Jeśli gdzie, to do drugiej części lekcji (strona 185, wiersz 7 i następne), można zastosować zdanie współczesnego psychologa: „W naszych szkołach wieje wiatr słów, a dla dziecka, spragnionego życia, lodowy wiatr śmierci". Czegoż tam niema! Prawie wszystkie znaczniejsze i podrzędniejsze rzeki Polski, rysowanie na mapkach projektowanych dróg wodnych, zapoznanie dzieci z istniejącemi już projektami, obliczanie kosztów przewozu towarów, budowanie kanałów, portów.

Lekcję w opracowaniu p. Wytrążka można z pewnemi zastrzeżeniami natury metodycznej przeprowadzić w klasie siódmej szkoły powszechnej, lecz nie w jednej, ale co najmniej w dwugodzinnej lekcji.

Coprawda, praca w tej lekcji jest urozmaicona, ale materjał tam opracowany przerasta zdolność percepcyjną uczniów czwartego oddziału.

Działdowo (woj. pomorskie). Jan Kalas.

KONKURS NA WZÓR LEKCYJNY.

Niniejszem rozpisujemy konkurs na wzór lekcyjny pt.:

Lekcja gimnastyki z chłopcami (z dziewczętami) w wieku od lat 12—14 bez użycia sali gimnastycznej.

W opracowaniu należy uwzględnić nowe metody nauczania, podać psychologiczne umotywowanie postępowania dydaktycznego i wymienić podręczniki szkolne wzgl. literaturę pomocniczą. Prace, pisane czytelnie i tylko po jednej stronie każdej karty, należy przesyłać do Redakcji do 10 maja rb.

Wzór lekcyjny, uznany przez Redakcję za najlepszy, zostanie ogłoszony w pierwszym zeszycie *P. S.* na czerwiec rb. za zwykłem honorarjum autorskiem oraz nagrodą konkursową w kwocie zł 30. Ponadto Redakcja może wyróżnić dalsze prace i umieścić je w całości lub częściowo w czasopiśmie (za zwykłem honorarjum), przyczem Wydawnictwo „P. S." zastrzega sobie w stosunku do drukowanych wzorów i uwag prawo własności. *Redakcja Przyjaciela Szkoły.*

NASZE ECHA.

ODPOWIEDZI.

Co należy zapisywać w „Kronice szkolnej“?

Życie szkolne jest cząstką życia narodu. Wszystko więc, co się dzieje w szkole, ma znaczenie dla niego. Drobne zdarzenia szkolne interesują zarówno nauczycieli jak i historyków. Dlatego zapisywanie, prawie codzienne, nieszablonowych wydarzeń w szkole powinno być poważnym obowiązkiem szkół.

Zapewne, wszystko tu się wydaje małe, drobne, bez znaczenia i jakżeż tu czas marnować na zapisywanie tych spraw codziennych? Ktoś powie: uczyć, wychowywać, oto nasze zadanie, a pisać o tem? A niech tam inni o tem piszą jeżeli chcą. Rozumie się: nauczanie i wychowywanie to najpierwszy i najważniejszy obowiązek, ale są i inne, jak zapisanie lekcyj do dziennika, rozmowy z rodzicami, urządzanie wycieczek, teatrów uczniowskich itp. I w tym szeregu znajduje się kronika szkolna.

Teraz, kiedy to jeszcze tyle nienormalnych rzeczy mamy w naszem szkolnictwie — dziś właśnie jak najskrzętniej wszelkie objawy życia szkolnego trzebaby notować sumiennie, porządnie.

Widziałem kilkadziesiąt kronik szkolnych w różnych kuratorjach, ale prawie wszędzie nie dają one tego, co dać powinny. Są króciutkie: zaledwie jedna strona, najwyżej karta zapisana w ciągu roku! A zapisano tylko takie zdarzenia, jak wizytacja wojewody, kuratora, pożar w sąsiednim budynku, epidemja tyfusu. To za mało.

Nie chcąc poprzestawać na ogólnikowej zachęcie, wyłożę szczegółowo, co rozumiem przez „Kronikę szkolną“ i co w niej zapisywać należy.

1. Przez „Kronikę szkolną“ należy rozumieć księgę, w której chronologicznie, możliwie codziennie, zapisuje się zdarzenia z danej szkoły.

2. Księga ta ma być oprawna, składać się mniej więcej ze stu kart papieru, dobrego gatunku, formatu kancelaryjnego.

3. Pisać w niej należy czytelnie i tylko atramentem.

4. Księga ta znajduje się stale w kancelarji kierownika szkoły, jest jednak zawsze dostępna dla wszystkich nauczycieli i nie wolno jej wynosić poza gmach szkolny.

5. Zasadniczo prowadzi kronikę kierownik szkoły lub ktoś z nauczycieli na prośbę kierownika.

6. Wpisywać notatki kronikarskie ma prawo każdy nauczyciel; o jednem i tem samem zdarzeniu może być kilka notatek różnych autorów.

7. Przy notatce powinna być zawsze postawiona data i inicjały nazwiska autora.

8. Księga ta ma być kroniką, nie historją; należy więc w niej pisać zwięźle i krótko.

9. Księga ta może być jednocześnie księgą pamiątkową i mogą się w niej zapisywać goście, zwiedzający szkołę.

10. Po zakończeniu notatek każdego roku szkolnego należy zostawić przynajmniej jedną kartę niezapisaną.

Co należy zapisywać w „Kronice szkolnej“?

1. Początek roku szkolnego: nabożeństwo (kto odprawił? w jakim kościele? treść przemówienia); zapis do szkoły (kiedy? kto zapisywał? jakich wymagano formalności? liczba opóźnionych) i uroczyste otwarcie roku szkolnego (gdzie? dzień i godzina, wobec kogo? przemówienia).

2. Wszelkie zmiany w lokalu i personelu szkolnym i ważniejsze nabytki czy ubytki w inwentarzu szkolnym i pomocach naukowych (np. 3 II: Przesłano nam dziś z Ministerstwa trzy mikroskopy; 5 V: Pani X. ofiarowała nam olejny portret Konarskiego w dębowych ramach: 12 VI; Złodziej, wkradłszy się do gabinetu fizycznego, zabrał maszynkę „Primus“.)

3. Dłuższe choroby nauczycieli i uczniów, wypadki śmiertelne.

4. Dłuższe wyjazdy nauczycieli i uczniów.

5. Prace, powierzane nauczycielom przez Ministerstwo, Kuratorjum, instytucje naukowe, oświatowe, społeczne.

6. Publiczne przemówienia kierownika do uczniów: wychowawcze i okolicznościowe; treść przemówień powinna być ujęta w formie dyspozycji (np. 8 VI: Kierownik przemawiał do uczniów na ogólnej sali, mówił: 1) że po wakacjach będą wprowadzone kostjumy gimnastyczne; 2) że od 15 VI mogą się uczniowie kąpać w jeziorze w miejscu oznaczonem; 3) że koniec roku i rozdanie świadectw odbędzie się 20 VI.)

7. Uroczyste nabożeństwa (żałobne czy dziękczynne) — obchody narodowe — akademje szkolne — koncerty — teatry uczniowskie — odczyty — wycieczki — zwiedzania — zabawy — występy sportowe — kąpiele (dzień, godzina, nazwisko nauczyciela, kierującego akademją; tytuły odczytów, deklamacyj — frekwencja widzów, jaki dochód i na co przeznaczony).

8. Ważniejsze zdarzenia z życia organizacyj uczniowskich (np. zaprowadzenie samorządu; zaprzysiężenie harcerskie; przyjęcie do sodalicji; otwarcie własnej ślizgawki; założenie fryzjerni; okradzenie sklepiku; inowacje w pisemku szkolnem.)

9. Każdy udział całej szkoły, poszczególnych organizacyj, pojedyńczych osób z grona nauczycieli lub uczniów w ważniejszych zdarzeniach miejscowych, pozaszkolnych, (np. Tow. Sokół obchodziło 25-cioletni jubileusz, nasze koło sportowe brało udział w ćwiczeniach, wśród kilku mówców przemawiał i nasz kierownik.)

10. Wypożyczanie lokalu szkolnego na odczyty, koncerty, kursy wakacyjne czy świąteczne.

11. Wizytacje ministerjalne i z Kuratorjum (18 X przybył do naszej szkoły wizytator z Kuratorjum p. X., był na lekcjach następujących..., odbył konferencje z gronem, poruszał sprawy takie: zwrócił uwagę kierownikowi na to:).

22. Wizyty różnych władz i gości: w jaki sposób byli przyjmowani, kto przemawiał, odpowiedzi, co zwiedzali, uwagi ich.

13. Odwiedziny szkoły przez byłych uczniów, listy b. uczniów.

14. Inne wypadki i zmiany w życiu szkolnem, ujemne i dodatnie, o większem lub mniejszem znaczeniu dla szkoły (4 XI kierownik był wzywany do sędziego śledczego w sprawie sfałszowania świadectwa przez ucznia X.; 3 V p. nauczycielka X. otrzymała krzyż kawalerski orderu Polonia Restituta.

15. Krótkie, charakterystyczne dane o nauce i zachowaniu się uczniów po ocenach półrocznych.

16. Krótki przebieg egzaminów, kto przewodniczył? ilu dopuszczono? ilu dostało świadectwa końcowe? jakie drogi obierają uczniowie?

17. Uroczystość rozdania świadectw (szczegółowo), pożegnanie ze szkołą, zakończenie roku szkolnego (jak rozpoczęcie.)

18. Krótki rezultat egzaminów wstępnych (liczbowy); uwagi o kandydatach.

19. Kolonje wakacyjne: ilu uczniów wysłano? dokąd? koszt? pod czyją opieką? krótka charakterystyka każdej kolonji.

20. Ważniejsze zdarzenia podczas wakacyj.

Tak zrozumiana kronika szkolna i w powyższy sposób prowadzona będzie jakby na kliszy utrwalać codzienne zdarzenia w życiu szkolnem. Taka kronika będzie znakomitą pomocą do ułożenia sprawozdania rocznego i wprost nieocenionem źródłem dla monografji szkoły, na którą wcześniej czy później zdobyć się musi każda szkoła polska.

Dziś sprawozdania i opisy szkół opierają się zazwyczaj na jakimś starszym nauczycielu czy nauczycielce, którzy są istotnie żywą tradycją czy chodzącą kroniką szkoły. Jeżeli ci odchodzą, szkoła traci łączność z przeszłością. Tymczasem tak prowadzona kronika szkolna trwa, pomimo najbardziej radykalnych zmian w szkole. Odchodzą ludzie jedni, przychodzą drudzy, a księga ta sama służy jednym i drugim. Przychodzi nowy kierownik, nowy nauczyciel — ta księga służy mu wiernie obfitem źródłem wiadomości o tem, co się w tej szkole działo, jak się tu pracowało, zanim oni przyszli.

Kronika szkolna będzie więc służyć nietylko historji, ale i tak bardzo ważnej sprawie, jak ciągłości pracy w szkole.

Radom (woj. kieleckie). Ks. Józef Rokoszny.

* * *

Uprzytomnimy sobie, że

1) z „Kroniki szkolnej" nauczyciel poznać może powierzoną mu szkołę,

2) dzieciom podać może ważne i interesujące zdarzenia z historji szkoły,

3) „Kronika szkolna" jest ważnem źródłem historji szkolnictwa,

4) w małych wioskach w braku lokalnej kroniki „Kronika szkolna" staje się jakby podręcznikiem nauki o swojszczyźnie, historji kulturalnej,

a tedy celowa i sumienna praca nauczyciela ma już swoje wyraźnie wytknięte drogi.

Zapisywać zatem należy w „Kronice szkolnej" wiadomości o zewnętrznem i wewnętrznem urządzeniu szkolnem, o rozwoju szkoły, frekwencji dzieci, inspekcji i życia szkolnego; nadto wymienić należy: zmiany przy budynkach, znaczne powiększenie inwentarza szkolnego, zaprowadzenie nowych pomocy szkolnych, ważne zmiany w rozkładach materjału, liczbę oddziałów, regulamin szkoły, czyszczenie i ogrzewanie klas, utrzymanie szkoły i podział ciężarów; liczbę dzieci według wyznania i płci, uczęszczanie do szkoły, zakaźne choroby, wybór zawodów opuszczających szkołę, dokształcanie młodzieży, gry, wycieczki, kasy oszczędnościowe, uroczystości szkolne, wakacje, wolne dni, nauczycieli; uposażenie, zajęcia poboczne, zmiany w inspekcji, skład Rady Szkolnej.

Powyższe zestawienie tematów oczywiście nie stanowi całej treści „Kroniki szkolnej“, zwłaszcza tam, gdzie ona staje się historją miejscowości. W „Kronice szkolnej“ niema jednak miejsca dla bardzo odległych materjałów jak z meteorologji, fenologji, geologji regjonu, choćby wiadomości takie były zebrane drogą współpracy z dziećmi. Z uprzedzeniem odnosić się trzeba do tu i owdzie spotykanych zapisków najczęściej w gminie używanych imion, rozpowszechnionych gazet, statystyk, płac służby. Nietaktownie byłoby zanotować sądy, charakterystyki o poprzednikach i przełożonych.

Tam, gdzie „Kronika szkolna“, zastępuje historję gminy, w opisie uwzględnić należy:

1) zewnętrzne stosunki miejscowości i przypuszczalne założenie, wielkość obszaru gminnego, lasy, drogi (rysunek!), ilość budynków, ich rodzaj, stare sadyby z napisami, zajęcia (stare i nowe), publiczne budowle, kulturalne prace, zabytki historyczne, nieszczęścia i ciężkie czasy;

2) ludność: stan liczebny, język i gwarę, religję, ważne rody, emigrację, charakterystyczne właściwości mieszkańców, zwyczaje i obyczaje, życie towarzyskie, uroczystości ludowe, podania;

3) obejście gminy: nazwy rzek, gór, lasów, gwarowe nazwy pól, wykopaliska, zapiski historyczne.

Kiedy należy uskuteczniać zapisywanie, to kwestja nieistotna. Zaleca się jednak pisać o tem w krótszych odstępach czasu, np. co kwartał.

Uporządkowanie materjału nastąpić może chronologicznie lub według pewnych punktów widzenia. Inaczej „Kronika szkolna“ staje się notatnikiem i nie świadczy o miłości swojszczyzny i do niej nie prowadzi. „Kronika szkolna“ bowiem wykazać winna miłość do regjonu u piszącego jak i u tych, dla których pisze, a temi ze względu na pracę szkolną są w pierwszym rzędzie dzieci.

Pamiętać trzeba wreszcie, że „Kronika szkolna“ nie jest dziełem historycznem, które grupuje zdarzenia według powodu i następstwa, przyczyny i skutku. Przeciwnie jest dziennikiem, do którego wszystko wchodzi, co nauczyciel w życiu szkolnem widzi i słyszy, przeżywa i czuje; zatem pisze bez przymusu i schematu, atoli z uwagą i zainteresowaniem.

Panigródz (woj. poznańskie). St. Gawroński.

Jak postępuję w nauczaniu z dziećmi umysłowo upośledzonemi lub niedorozwiniętemi?

Dzieci umysłowo upośledzone lub niedorozwinięte, tak często zbywane i pozostawiane samym sobie, wymagają wiele pracy, ale pracy, która najlepiej świadczy o zdolnościach pedagogicznych nauczyciela. Gdy prowadzi się tę pracę cierpliwie i konsekwentnie, da ona nam wprawdzie nie genjuszów, ale cichych, skrzętnych i sumiennych pracowników.

U każdego dziecka upośledzonego można znaleźć jakąś strunę, na której można zagrać dźwięczniej aniżeli na innych. U jednych będzie to „chęć“, u drugich „ambicja“, u innych znowu zamiłowanie do pewnego przedmiotu itp. Ale trzeba wpierw zapoznać się z danym instrumentem i nastroić go miłością, prawdziwie ojcowską a poważną. Znalazłszy odpowiednią strunę, grajmy na

niej tak, aby nie wydawała fałszywego dźwięku przy poruszaniu i innych strun. Stanąć należy na poziomie zdolności dziecka. Stwierdzić je w każdym kierunku, aby dziecko nabrało świadomości tychże, aby zrozumiało, że to — a to potrafi, i obudzić w niem chęć dorównania innym. Pochwała i zachęta, budzenie śmiałości i odwagi, potęgują w niem wiarę i nadzieję we własne siły i dają pewność siebie w tem, co wie. Zdolności te należy rozwijać powoli, ale stale i planowo. Uwagę — pobudzać częstemi pytaniami, a każde spojrzenie nauczyciela na takie dziecko ma być pytaniem zachęcającem. Do takich dzieci należy przemawiać zawsze, że tak powiem głosem „o pół oktawy" niższym. Siedzieć one winny w pierwszych ławkach, by nauczyciel je miał ciągle na oku. Zwyczajem jest, że po opracowaniu nowej lekcji z danego przedmiotu, przepytywanie zaczyna się od uczniów zdolniejszych. Ja robię przeciwnie. Odpytuję wpierw dzieci słabsze — dla zdolniejszych zaś zostawiam pytania trudniejsze. W ten sposób wszyscy biorą czynny udział w nauce bez wyróżniania. Każdego obdzielam należytym procentem odpowiednio do jego kapitału. Absolutnie wystrzegać się trzeba poniżenia słabszego dziecka wobec zdolniejszego. Pod względem wychowawczym działają szczególnie korzystnie na rozwój dzieci upośledzonych gry i zabawy. Dalej — poruczanie im pewnych funkcyj w klasie. — Wkońcu wytworzenie łączności ustawicznej rodziców takiego dziecka ze szkołą — celem wpływania na nie odpowiednio i w domu. Miłość, wyrozumiałość i stanowczość dokończą reszty.

Jabłonów (woj. tarnopolskie). W. Steliga.

PYTANIA.

Jak rozbudzę miłość do ziemi rodzinnej i rodaków oraz poczucie obowiązków obywatelskich w nauce geografji? W. w R.

Jak uwzględniam stosunki domowe dzieci w mojem nauczaniu? J. W. w R.

Jak należy organizować i kierować kołami rodzicielskiemi przy szkołach powszechnych, ażeby one istotnie stały się łącznikiem między rodzinami a szkołą? S. w S.

ODPOWIEDZI INFORMACYJNE.

P. Kol. M. w W. (woj. lubelskie). Pytanie. Czy można wydalić ze szkoły dziecko w wieku szkolnym, jeżeli nie można go umieścić w domu poprawy?

— Odpowiedź, udzielona łaskawie przez Kuratorjum O. S. Lubelskiego:

W myśl art. 32 Dekretu o obowiązku szkolnym (Dz. P. P. P. Nr 14/19 poz. 147), od obowiązku szkolnego mogą być uwolnione dzieci chore fizycznie (szczególnie na gruźlicę otwartą) lub umysłowo oraz dzieci niedorozwinięte, o ile ułomności ich, stwierdzone przez lekarza szkolnego wzgl. powiatowego, wyłączają je od pobierania nauki w szkole powszechnej. Jeśli w danej miejscowości istnieje zakład dla kształcenia chorych i niedorozwiniętych, obowiązek szkolny rozciąga się na tę kategorję dzieci.

O zwolnieniu od obowiązku szkolnego względnie o odroczeniu, orzekają Dozory Szkolne, a w miastach, tworzących samodzielne okręgi szkolne — Rady Szkolne Powiatowe względnie R. S. Miejskie.

Z powyższego wynika, że w wypadkach, przytoczonych przez pismo WPanów, decyzję winna podjąć Rada Pedagogiczna danej szkoły, która winna być przesłana Dozorowi Szkolnemu wzgl. Radzie Szkolnej Powiatowej lub R. S. Miejskiej.

Przedtem jednak należy dokładnie zbadać sprawę celem wyjaśnienia, jakie okoliczności uzasadniają wydalenie ucznia ze szkoły, i czy pozostawienie go w szkole i otoczenie szczególną opieką ze strony grona nauczycielskiego nie byłoby bardziej pożądane.

P. Kol. W. w J. (woj. poznańskie.) Pytanie. 1) Czy nauczyciel, pobierający miesięcznie 254 zł pensji, który zajmuje mieszkanie jako lokator (2 pokoje i kuchnię) jest zobowiązany do płacenia na rzecz komuny zł 38,40 jako kwotę stanowiącą 8% od sumy rocznego czynszu dzierżawnego zł 480.— tytułem podatku od lokali? 2) Czy wogóle nauczyciel jest zobowiązany do płacenia wyżej wspomnianego podatku, o ile nie — na jakiej zasadzie?

W związku z powyższem zapytaniem zwróciliśmy się dnia 5 marca do Kuratorjum O. S. Poznańskiego z prośbą o informację względ. zaznaczenie, jakiej odpowiedzi mamy w podobnych sprawach udzielać zainteresowanym abonentom, przyczem wskazaliśmy na to, że informacje te drukujemy w osobnej rubryce pt. „Odpowiedzi informacyjne“, o ile chodzi o sprawy, które mogą zainteresować szerszy ogół nauczycielstwa.

Kuratorjum O. S. Poznańskiego pismem z dnia 17 marca rb. Nr. O. 8268/30 zakomunikowało nam, że „informacyj tego rodzaju nie może udzielać przedsiębiorstwom prywatnym, jakiem jest wydawnictwo „Przyjaciela Szkoły.“ Nauczycielstwo natomiast ma możność bezpośredniego zwracania się do władzy szkolnej o informacje w kwestjach wątpliwych.“

Wobec tego zamykamy z dniem dzisiejszym rubrykę „Odpowiedzi informacyjnych.“

RÓŻNE WIADOMOŚCI.

DOSTRZEŻONE BŁĘDY DRUKARSKIE. W artykule pt. *Badania antropometryczne w powiecie tucholskim na Pomorzu* zauważyliśmy następujące błędy drukarskie, które niniejszem prostujemy:

strona 193 wiersz ostatni: zamiast *Bodwitch* ma być *Bowditch*;
str. 195 w. 20: zamiast *1929* ma być *1928*;

str. 206: rysownik wzoru, według którego sporządzono w zakładzie chemigraficznym kliszę drukarską, niepotrzebnie pociągnął pionowe kreski w rubrykach *cm/wiek* i *wiek/kg*, bo tem samem przeciął cyfry, odnoszące się do cm wzgl. kg;

str. 207 w. 4: zamiast *należałoby* ma być *należy*;
str. 217 w. 8: zamiast *zatrzymanie* ma być *zatrzymania*;

str. 256 ostatni wiersz: zamiast *interpretacji* ma być *interpretacyj*;
str. 270: odsyłacz [2]) ma być [3]) i odwrotnie;
str. 271 w. 3—5 ma być: 4. Znaczniejsze różnice natomiast istnieją między średniemi arytmetycznemi uczniów szkół średnich a średniemi arytmetycznemi dzieci szkół powszechnych zarówno własnego kraju jak i zagranicą.

OD REDAKCJI. Ponieważ chcieliśmy artykuł o badaniach antropometrycznych dokończyć w niniejszym numerze, przeto zabrakło miejsca dla dość obszernej lekcji na temat konkursowy: *Zamiana ułamków zwyczajnych na dziesiętne i dziesiętnych na zwyczajne,* która ukaże się w następnym zeszycie. Z tego samego powodu nie mogliśmy pomieścić rubryki „Nowości Wydawniczych".

KONFERENCJE INFORMACYJNE DLA KANDYDATÓW, zgłaszających się do egzaminu wstępnego na W. K. N. W ciągu feryj wielkanocnych Kuratorja Okręgów Szkolnych w siedzibach Wyższych Kursów Nauczycielskich organizują kilkudniowe konferencje dla kandydatów do egzaminu wstępnego na Wyższe Kursy Nauczycielskie w r. 1930. Konferencje te nie mają charakteru obowiązkowego dla kandydatów zakwalifikowanych do egzaminu, mogą w nich natomiast uczestniczyć również nauczyciele, niezakwalifikowani do egzaminu wstępnego.

Celem konferencyj jest udzielenie uczestnikom wyjaśnień, tyczących się metod pracy na kursie i zakresu wymagań przy egzaminie wstępnym, omówienie bibljografji, w szczególności książek wskazanych do egzaminu oraz udzielenie informacyj, tyczących się sposobu przeprowadzenia egzaminu wstępnego i metody pracy na Wyższym Kursie Nauczycielskim.

Spis konferencyj obejmuje poniższa tabela.

L. p.	Siedziba W. K. N.	Bliższy adres	Konferencja z grupy przedmiotów	Termin	Uwagi
1	Lwów	ul. Zielona 10	Geogr.-przyr. i human. (język polski, j. ruski)	24 — 26 kwietnia	Zapisy na konferencje przyjmują wymienione dyrekcje W. K. N. w terminie do 10 kwietnia 1930 r. Dyrekcje W. K. N udzielać będą również wszelkich informacyj zgłaszającym się na konferencje.
2	Lublin	Gmach Uniwersyt., Archidjakońska 3	fizyko-matem.	23 — 26 kwietnia	
3	Toruń	ul. Sienkiewicza 38	humanist. i fizyko-matemat.	23 — 26 kwietnia	
4	Poznań	ul. Garncarska 7	fizyko-matem.	23 — 26 kwietnia	
5	Warszawa	Jezuicka 4	fiz.-matem. (oraz fizyko-chem.)	24 — 26 kwietnia	
	„	Górczewska 8	robót ręcznych i rysunku		
6	Wilno	ul. Wileńska 23 m. 9.	human. i pedag.	23 — 26 kwietnia	
7	Cieszyn	Gmach gimn. im Osuchowskiego, plac Słowackiego	fizyko-matem.	23 — 26 kwietnia	
8	Mysłowice	ul. Seminaryjna 8-10 (Państw. Sem. N. M.)	robót ręcznych i rysunku	24 — 28 kwietnia	

Uwaga: Na W. K. N. w Krakowie nie są przewidziane konferencje informacyjne.
K

Wydawca i Redaktor odpow.: Leonard Borkowski. Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu,